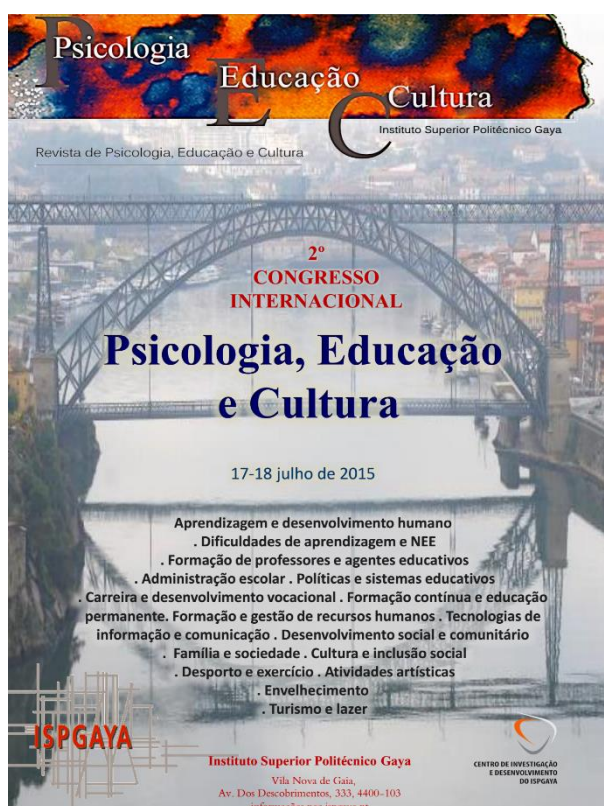


ATAS

2º CONGRESSO INTERNACIONAL “PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA”



Organizadores:

Leandro S. Almeida
Alexandra M. Araújo
José F. Cruz
José C. Morais
Mário R. Simões



Título:

Atas do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura.

Organizadores:

Leandro S. Almeida, Alexandra M. Araújo,

José F. Cruz, José C. Morais e Mário R. Simões

Vila Nova de Gaia,

17 e 18 de julho de 2015

Edições ISPGaya,

Av. dos Descobrimentos 333, 4400-103 Vila Nova de Gaia

ISBN978-972-8182-17-5

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Índice

Índice	3
PERFECCIONISMO, PAIXÃO, ANSIEDADE E COPING: ESTUDO DE FACTORES ASSOCIADOS AO SUCESSO E EXCELÊNCIA NA MÚSICA	7
ESCOLA, SEXUALIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PONTOS DE ENCONTROS E DESENCONTROS	31
STRESSE OCUPACIONAL EM POLÍCIAS DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE	43
ORIENTACIÓN A METAS Y AUTOEFICACIA DOCENTE	56
A FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL: ESTUDO PRELIMINAR	67
AVALIAÇÃO PELOS PARES EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	88
AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO: APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	105
CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE	124
PROCESSO DE BOLONHA: RUMO A UMA NOVA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	141
RENOVAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA À LUZ DO PROCESSO DE BOLONHA: CONTRIBUIÇÃO DA GESTALT PEDAGOGIA, DA EDUCAÇÃO PELA ARTE E DA METODOLOGIA PROJETUAL – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	157
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE ALUNOS ALFABETIZADOS NESTA MODALIDADE DE ENSINO	175
A MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA E AS SUAS REPERCUSSÕES	189
MOOC: QUAL O PAPEL NA RECONCEPTUALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE?	197
A MULTIDIMENSIONALIDADE DO BEM-ESTAR SUBJETIVO NUMA AMOSTRA DE PORTUGUESES	207
POR QUE PERGUNTAM (OU NÃO) OS ALUNOS? PERCEÇÕES DE PROFESSORES	223
PROPÓSITOS VITALES Y AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	231
TRANSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: CONTRIBUIÇÕES À PSICOLOGIA DIALÓGICA	245

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

LINGUAGEM E VINCULAÇÃO EM CRIANÇAS VÍTIMAS DE NEGLIGÊNCIA PARENTAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	260
A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: O USO DE DESENHOS PARA A ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	278
UMA REFLEXÃO SOBRE OS COMPORTAMENTOS DOS JOVENS ADOLESCENTES E A INFLUÊNCIA NO RENDIMENTO ESCOLAR	296
DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.....	305
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA:	317
POSSIBILIDADES IDENTIFICADAS NA APRENDIZAGEM	317
A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL	327
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA DISLEXIA: TENDÊNCIAS DOS ÚLTIMOS 10 ANOS	336
A PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	353
A MÚSICA COMO RECURSO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	368
TRABALHANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL.....	382
AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO CAMPO	390
OS TERRITÓRIOS COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS GERACIONAIS	404
AS FINALIDADES EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA DE JOHN DEWEY	423
O SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO: REFORÇANDO A EXCLUSÃO SOCIAL DOS AFRODESCENDENTES.....	441
A APREENSÃO DO CONCEITO DE TEMPO ATRAVÉS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA	453
“ARTE E CLIK”: COMO QUESTIONAR A REALIDADE PELA CONSTRUÇÃO DE MODELOS TRIDIMENSIONAIS ALTERNATIVOS	464
REFLEXÃO SOBRE GESTÃO DE PESSOAS E SENSIBILIDADES NAS ORGANIZAÇÕES: FORMAÇÃO, INFORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO LIMAR DO SÉCULO XXI	478

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

BUMBA-MEU-BOI NO MARANHÃO/BRASIL: HISTÓRIA, VISUALIDADES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ARTE	492
A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O CONTRIBUTO DA INVESTIGAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO SOCIAL	501
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CULTURA HÍBRIDA-DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NAS ORGANIZAÇÕES	513
INTELIGÊNCIA E RENDIMENTO ACADÉMICO: RESULTADOS NA BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO (BPR 8/10) EM MOÇAMBIQUE	531
@PRENDER NAS ORGANIZAÇÕES.	545
LEARNING ORGANIZATION E KNOWLEDGE MANAGEMENT COMO ALAVANCAS ESTRATÉGICAS NA FORMAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.....	545
A INOVAÇÃO E O ENVOLVIMENTO DOS TRABALHADORES: UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO ORGANIZACIONAL NUMA EMPRESA PORTUGUESA ..	561
PROJETO SINCRONIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO	576
COMPORTAMENTO ANTISOCIAL E PROBLEMAS DE EXTERNALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO	590
CULTURA, EXPERIÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL EM ABORDAGENS CURRICULARES SENSÍVEIS À IDENTIDADE NÃO OSTENSIVA.....	602
TEATRO NA PEQUENA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS QUE CONTAM.....	626
PATRIMÓNIO HISTÓRICO, CULTURAL E GEOLÓGICO DA CIDADE DO PORTO COMO RECURSO EDUCATIVO	643
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL COLABORATIVA EM AMBIENTES VIRTUAIS: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO OPEN COURSE PUPILS' QUESTIONS AND CONSCIOUS IGNORANCE IN SCIENCE EDUCATION	660
TÓPICOS NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A RETENÇÃO ESCOLAR NO BRASIL ATRAVÉS DO PISA 2012: CONTRIBUIÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO CLIMA DISCIPLINAR	670

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Nota prévia

Neste volume reúnem-se os textos de algumas das comunicações apresentadas no 2º Congresso Internacional “Psicologia, Educação e Cultura”, designação esta que reproduz o título da revista, agora editada pelo Instituto Politécnico de Vila Nova de Gaia, que entra em 2016 no seu vigésimo ano de edição ininterrupta. O congresso, realizado nos dias 17-18 de julho de 2015 nas instalações do ISPGaya, incluiu a apresentação de uma centena de comunicações, infelizmente nem todas elas publicadas neste volume.

Investigadores, académicos e estudantes de pós-graduação, provenientes de Portugal, Espanha, Brasil e Moçambique, apresentaram trabalhos maioritariamente nas seguintes áreas: educação de infância, necessidades educativas especiais, formação de professores, ensino superior e novas tecnologias de informação e comunicação. Sendo objetivo da Revista e do Congresso aproximar investigadores de países próximos em termos culturais e linguísticos, assumiu-se que a edição deste volume de atas faria parte dessa estratégia, prolongando no tempo o impacto do congresso e alargando-o a mais destinatários.

Pelo curto espaço de tempo entre a receção dos trabalhos e a realização do congresso, não foi possível proceder a uma avaliação totalmente cuidada dos trabalhos a publicar, nem tão-pouco um esforço exaustivo de uniformização editorial. Assim, os textos são da responsabilidade científica dos seus autores, que também não tiveram sugestões para a sua melhoria em virtude da ideia inicial que o volume de atas seria editado e distribuído no decurso dos dois dias do congresso. Lamentando eventuais imprecisões, desde logo aos próprios autores, fazemos votos que a disseminação dos trabalhos que se pretende com esta edição seja uma realidade. Por outro lado, os autores são incentivados a retomarem os seus textos e a reformularem-nos procurando a sua publicação em revistas da especialidade, apenas referenciando a publicação de uma primeira versão do trabalho neste volume de atas.

Os editores

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

**PERFECCIONISMO, PAIXÃO, ANSIEDADE E COPING:
ESTUDO DE FACTORES ASSOCIADOS AO SUCESSO E
EXCELÊNCIA NA MÚSICA**

Joana Maria Valente¹, José Fernando A. Cruz¹, & Rui Manuel Sofia¹

¹ Escola de Psicologia, Centro de Investigação em Psicologia
(Universidade do Minho, Portugal)

Contactos: juanamfvalente@gmail.com ; jcpsium@gmail.com ;
ruisofia@gmail.com

Resumo

Os apelos repetidos ao “desempenho perfeito” ou à “necessidade de ser perfeito” são constantes e frequentemente encorajados, sobretudo em contextos de realização e desempenho (e.g., desporto, música, dança). Se existe algum consenso relativamente à natureza multidimensional do perfeccionismo, permanece algum desacordo relativamente ao impacto (adaptativo vs desadaptativo) de diferentes dimensões no rendimento e no sucesso dos *performers* envolvidos nestes contextos, sobretudo na música, onde a investigação é escassa. O presente estudo, de natureza transversal, explorou as relações de diferentes dimensões do perfeccionismo com factores de natureza motivacional e emocional associados, junto de uma amostra de conveniência de músicos do Norte de Portugal. Participaram no estudo 140 músicos, de ambos os sexos, com idades entre os 14 e os 50 anos. Entre as medidas administradas, para além do perfeccionismo, incluíram-se medidas disposicionais de ansiedade, paixão, percepções de ameaça e desafio e estratégias de *coping*. As análises realizadas e os resultados demonstraram um padrão diferencial de relações enfatizando os potenciais benefícios das “lutas perfeccionistas” e as ligações das preocupações perfeccionistas (reações negativas à imperfeição) com “marcadores” de ajustamento psicológico de natureza mais desadaptativa. Globalmente, os resultados salientam a natureza complexa do perfeccionismo e o papel diferencial de diferentes correlatos em contextos de realização. Adicionalmente, o presente estudo forneceu dados adicionais e preliminares para a aceitável validade e fidelidade de novas medidas específicas do contexto (música), adaptadas de outros contextos de realização específicos (e.g., desporto). Em suma, o presente estudo sugere a ideia da natureza instrumental do perfeccionismo que, em certas situações, pode efectivamente “fazer parte” de uma “procura saudável da excelência”.

Palavras-chave: Perfeccionismo, Paixão, Ansiedade do rendimento, *Coping*, Música, Sucesso e Excelência.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

Os apelos repetidos para um “rendimento ou desempenho perfeito”, para a “necessidade de ser perfeito(a)” ou para fazer o “jogo perfeito” e/ou dar o “concerto perfeito” são cada vez mais frequentes e extremamente encorajados em contextos aplicados de realização e desempenho (e.g., académico, desporto, música, dança). De entre a grande variedade de factores e variáveis associadas à excelência, ao sucesso e aos desempenhos superiores, inclui-se, sem dúvida, o traço disposicional do perfeccionismo.

Mas se por um lado existe algum consenso relativamente à natureza multidimensional do perfeccionismo, permanece ainda algum desacordo acerca do impacto diferencial das suas dimensões no bem-estar, mas também no rendimento e no desempenho ou sucesso dos indivíduos (e.g., Stoeber & Otto, 2008; Stoeber & Dunn, 2012; Gadreau, 2013). Além disso, diferentes correlatos de natureza cognitiva, motivacional, emocional e comportamental, têm sido associados não só a diferentes dimensões do perfeccionismo, mas também a desempenhos bem sucedidos e excepcionais (ver Dunn, Dunn, Gotwals, Vallance, Craft, J. & Syrotuik, D. G. 2006; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002; Gadreau, 2013; Stoeber & Otto, 2008; Stoeber & Dunn, 2012). Adicionalmente, contrastando com a investigação noutros contextos aplicados (e.g., desporto) a investigação do perfeccionismo no domínio da música não é abundante, sendo ainda, pelo contrário, algo escassa não só em termos internacionais, mas sobretudo a nível nacional.

No contexto da música, em específico, embora a literatura seja pouco extensa, a investigação da relação do perfeccionismo com algumas emoções, ainda que mais recentemente se tenha alargado ao estudo de diferentes emoções discretas (e.g., emoções auto-conscientes) e com estados afectivos mais gerais, como o ajustamento e bem-estar geral, inicial e maioritariamente tem estado centrada em emoções específicas e processos de *coping* associados a situações de stress e ansiedade do rendimento. No contexto da música, por exemplo, destaca-se um estudo mais recente de Williamon (2011) que procurou traçar o perfil de saúde de bem-estar e de rendimento dos mesmos, e cujos dados evidenciaram que alguns aspectos do perfeccionismo se relacionavam com o cansaço e dores nos estudantes de música, sugerindo um potencial impacto negativo desta

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

característica ao nível do bem-estar. Muito embora a própria conceptualização do perfeccionismo inclua e tenha como um dos pilares principais que o caracterizam a formulação de padrões elevados para o rendimento (Flett & Hewitt, 2002; Frost et al., 1990), a investigação inicial foi predominante em contextos clínicos e mais centrada em indicadores de desajustamento e psicopatologia. Apenas posteriormente se começou a dar especial atenção ao impacto do perfeccionismo no rendimento e à sua relação com o sucesso e altos níveis de desempenho e rendimento (e.g., Gadreau, 2013, Gotwalls, & Dunn, 2009; Gotwalls, Stoeber, Dunn, & Stoll, 2012; Hill et al., 2010; Stoeber et al., 2007; Stoeber & Dunn, 2012). Aliás, em contextos aplicados como a educação e o desporto, um outro conjunto de estudos mais recentes, tem sido focado no estudo das relações das diferentes dimensões (e mesmo apenas de algumas individualmente) com indicadores de rendimento e sucesso. Esta linha de investigação sugere que o perfeccionismo adaptativo é uma característica psicológica associada ao alto rendimento, comum em atletas de elite, campeões e profissionais (e.g., Cruz, Varela & Cabanelas, 2010; Gould, Dieffenbach & Moffett, 2002, Matos, Cruz & Almeida, 2009). No contexto da música, a investigação com este tipo de indicadores mais positivos é ainda pouco extensa, destacando-se um estudo que fornece alguns *insight's* adicionais acerca desta relação, conduzido por Eisman (2007). Os seus resultados mostraram que o perfeccionismo desempenha um papel proeminente no rendimento dos músicos, mas que nem todas as facetas do perfeccionismo desempenham o mesmo tipo de influência, estando a dimensão da luta pela perfeição associada a elevados níveis de realização.

Outros estudos que analisaram esta relação (e.g., Kenny, Daves & Oates, 2004; Lacaille et al., 2005, 2007), evidenciaram que as reacções negativas à imperfeição estavam associadas, em músicos de diferentes faixas etárias, com a ansiedade de desempenho, fadiga emocional, e sintomas somáticos, entre outras, sugerindo que o perfeccionismo é efectivamente uma característica de personalidade relacionada com ansiedade e *distress* em músicos (e.g., Kenny et al., 2004, 2011; 2014 Stoeber & Eisman, 2007). Apesar de alguns estudos terem verificado que o perfeccionismo se relaciona com o traço de ansiedade e com a ansiedade de rendimento (Kenny, Daves, & Oates, 2004), destacando que as reacções negativas à imperfeição podem ser vistas como uma característica desadaptativa e como um risco para a saúde física e mental dos músicos e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

para o seu bem-estar (Stoeber & Eisman, 2007), parece evidente um padrão de diferenciação de dimensões do perfeccionismo, inicialmente observado em atletas (Stoeber et al., 2007), com a luta pela perfeição a ser vista como uma característica adaptativa que faz parte de uma “busca saudável da excelência”: “se os jovens músicos não permanecerem centrados nas imperfeições, mas se focarem nos esforços para alcançarem os melhores resultados possíveis, então os esforços perfeccionistas não os impedem de disfrutarem da sua persecução artística” (Shafran, Cooper, & Fairburn, 2002, p. 2191). Do mesmo estudo, exceptuando estudos sistemáticos das relações entre perfeccionismo e a paixão pelas e/nas actividades de acordo com o modelo formulado por Vallerand e colaboradores (2003), realizados sobretudo em contextos desportivos (e.g., Curran et al., 2011, 2014) ou, em menor quantidade, no domínio da dança, também na música os estudos têm sido raros (Bonneville-Roussy, Lavigne, & Vallerand, 2011; Fredericks, Alfeld & Eccles, 2010; Kenny, Driscoll & Ackerman, 2014).

Em face de limitações, lacunas e escassez da investigação anterior, nomeadamente no contexto específico da música, o objectivo geral do presente estudo, de natureza transversal, consistiu em explorar e analisar a natureza e importância de factores e processos psicológicos associados ao perfeccionismo no domínio específico da música. Mais concretamente, neste estudo procurou-se explorar as relações diferenciais de dimensões do perfeccionismo com factores de natureza motivacional e emocional associados e com elevado valor preditivo de ajustamento e/ou desajustamento psicológico e de sucesso e/ou insucesso subjectivo, nomeadamente a ansiedade, a paixão, as percepções ou avaliações cognitivas de ameaça e desafio e as estratégias de *coping* utilizadas no contexto da música.

Método

Participantes e procedimento

Incluídos numa amostra de conveniência (Almeida & Freire, 2007), participaram neste estudo 138 músicos, (39.1% do sexo feminino e 50.6% do sexo masculino), com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

idades compreendidas entre os 14 e os 50 anos ($M=21.49$, $DP=11.41$). No seu conjunto, a presente amostra incluiu maioritariamente músicos amadores ($N=98$), mas também englobava um conjunto menor de estudantes de música e/ou músicos profissionais ($N=40$). Os participantes tinham iniciado a prática musical entre os 2 e os 36 anos ($M=10.10$; $DP=3.55$), possuíam entre 1 e 36 anos de prática sistemática da música ($M=10.63$, $DP=9.53$), treinando ou praticando entre 0 e 48 horas por semana ($M=6.27$, $DP=6.48$). No total, os participantes tinham um número médio de actuações anuais que variava entre as 2 e as 80 ($M=23.70$; $DP=13.12$).

Os dados foram recolhidos junto de grupos e bandas musicais ($N=13$) da zona norte de Portugal, tendo sido preliminarmente informado o objectivo e implicações da investigação, e assegurada a natureza voluntária e a confidencialidade dos dados recolhidos. Obtida a autorização por parte dos responsáveis directivos e/ou maestros das respectivas bandas ou grupos, e o consentimento informado dos participantes, foi então administrada a todos os participantes uma bateria de instrumentos para avaliação e medida dos constructos psicológicos em estudo, incluindo uma primeira secção destinada à recolha de informação demográfica e dados de “*background*” musical.

Instrumentos

Exceptuando medidas de domínio geral, alguns dos instrumentos utilizados no presente estudo, apesar de desenvolvidos originalmente para o domínio específico do desporto e com designações próprias de contextos desportivos, mas à semelhança da investigação anterior no domínio da música e outras artes performativas como a dança (e.g., Cumming & Duda, 2012; Kenny et al., 2004; 2011; Quested & Duda, 2009, 2011; Stoeber, 2014), foram sujeitos a um rigoroso processo de adaptação apropriada ao domínio específico da música, com ligeiras alterações em palavras e/ou designações específicas do contexto (ex: substituição de “treinador”, “atleta”, “prova ou competição”, por “maestro”, “músico”, “concerto ou audição”, respectivamente. Apresentam-se seguidamente os constructos medidos, os instrumentos utilizados para a sua medição e as características psicométricas iniciais obtidas no presente estudo.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Perfeccionismo. Para avaliar a natureza multidimensional do perfeccionismo, foi igualmente adaptada para o domínio da música e aplicada uma versão reduzida da “*Escala Multidimensional de Perfeccionismo (Durante o Treino e a Competição)*” desenvolvida por Stoeber, Otto e Stoll (2006; traduzida e adaptada por Cruz, 2008; Cruz et al., 2013). Este inventário avalia a natureza multidimensional do perfeccionismo ao longo de duas dimensões principais, com efeitos diferenciais e consequências distintas em termos de resultados (“*outcomes*”) de rendimento e adaptação: 1) Luta pela Perfeição (5 itens; exemplo: “Para mim é importante ser perfeito em tudo aquilo que tento fazer”); e 2) Reacções Negativas à Imperfeição (5 itens; exemplo: “Fico completamente furioso(a) se cometer erros durante os concertos ou audições”). Cada item é respondido numa escala tipo Likert que varia entre 1 (=nunca) a 6 (=sempre). Esta medida permite extrair “*scores*” para cada uma das dimensões, resultantes da média dos respectivos itens. Valores médios mais elevados, que podem variar entre um mínimo de 1 e um máximo de 6 (em cada subescala), traduzem assim níveis superiores de Luta pela Perfeição (LP) e de Reacções Negativas à Imperfeição (RNI). No presente estudo, uma análise factorial exploratória (AFE), com análise de componentes principais e rotação “*oblimin*” evidenciou uma estrutura de dois factores correspondentes ao instrumento original (Luta pela perfeição e Reacções negativas à imperfeição), com todos os itens a saturarem acima de .40 no respectivo factor, e que, no seu conjunto explicavam cerca de 71 % da variância, índice de Keyser-Meyer-Olkin MSA = .89, teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2_{(45)} = 816.5$, $p < .001$. Por outro lado, foram obtidos valores de “*alpha*” (α) de Cronbach de .91 e .90, respectivamente, para as sub-escalas de “Luta pela Perfeição” e de “Reacções Negativas à Imperfeição”.

Paixão. Foi utilizada a versão mais recente da “*Passion Scale*” (Bélanger, Lafranière, Vallerand & Kruglansky, 2013; traduzida e adaptada por Cruz, 2013). No seguimento da primeira versão da “Escala de Paixão” desenvolvida por Vallerand e colaboradores (2003), esta escala, constituída apenas por 12 itens, foi desenvolvida igualmente tendo por base o modelo dualista de paixão, avaliando assim a paixão harmoniosa e a paixão obsessiva, através de duas sub-escalas (PH e PO) sendo cada uma constituída por 6 ítems, todos eles respondidos numa escala tipo Likert de 7 pontos (1=não concordo; 7=concordo plenamente). Exemplos de itens: paixão harmoniosa (“A minha

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

actividade está bem integrada na minha vida”); paixão obsessiva (“Tenho um sentimento quase obsessivo por esta actividade”). Esta escala de 12 itens, que avalia os dois tipos distintos de paixão, dispõe já de suficiente e comprovada invariância psicométrica em diferentes actividades e em diferentes línguas (ver Marsh et al., 2013). No presente estudo, uma análise factorial exploratória (AFE), com análise de componentes principais e rotação “*oblimin*” evidenciou a existência de dois factores semelhantes na sua composição à versão original (com excepção do item 5 que saturava em ambos os factores (Paixão harmoniosa e Paixão obsessiva), e que no seu conjunto explicavam 61.8 % da variância, Keyser-Meyer-Olkin MAS = .84, teste de esfericidade de Bartlett, $X^2_{(66)} = 793.1, p < .001$. Neste estudo, realizado na música, foram ainda obtidos valores aceitáveis de “alfa” (α) de Cronbach de .88, e .85, respectivamente, para as sub-escalas de paixão harmoniosa e paixão obsessiva.

Ansiedade do Rendimento. Para avaliar o traço da ansiedade do rendimento ou desempenho, recorreu-se a uma versão adaptada da “*Sport Anxiety Scale - 2*” (Smith, Smoll, Cumming & Grossbard, 2006; adaptada por Cruz & Gomes, 2007). A SAS-2 adaptada para contextos musicais é uma versão portuguesa da escala de stress e ansiedade originalmente desenvolvida por Smith e colaboradores (2006). À semelhança da versão anterior (SAS; Smith et al., 1990; Cruz & Viana, 1997), trata-se de uma medida multidimensional do traço de ansiedade que procura avaliar as diferenças individuais na ansiedade cognitiva e somática experienciada pelos atletas. A “Escala de Ansiedade do Desporto – 2” é assim uma nova versão adaptada para português (Cruz, 2008) da *Sport Anxiety Scale-2* desenvolvida por Smith e colaboradores (2006; Grossbard et al., 2009) e tem como objectivo avaliar a ansiedade do rendimento em três dimensões: ansiedade somática, preocupação e perturbação da concentração. A dimensão somática envolve manifestações fisiológicas da ansiedade centradas no estômago e nos músculos (ex. item: “Sinto o meu corpo tenso”); a dimensão preocupação está relacionada com preocupações com o rendimento e as consequências do mesmo (ex. item: “Preocupa-me o facto de poder não jogar ao meu melhor nível”); por fim, a perturbação da concentração implica dificuldades em manter a concentração em aspectos importantes do jogo (ex. item: “É difícil concentrar-me no jogo”) (Smith et al, 2006). É constituída por um total de 15 itens, cinco itens por cada dimensão. Os atletas indicam para cada afirmação a frequência com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

que cada uma acontece, antes e/ou durante o desempenho, numa escala tipo Likert de 1 a 4 em que o 1 corresponde a “nunca” e o 4 a “muitas vezes”. Os “scores” são calculados através da soma dos valores atribuídos a cada item de cada sub-escala. A soma dos “scores” de cada sub-escala permite ainda obter adicionalmente um “score” total de Ansiedade do Rendimento, que pode variar entre um mínimo de 15 e um máximo de 75. No presente estudo e na versão adaptada para a música, uma análise factorial exploratória (AFE), com análise de eixos principais e rotação “oblimin” evidenciou a existência de três factores semelhantes na sua composição à versão original (Ansiedade Somática, Preocupação e Perturbação da Concentração) e que, no seu conjunto explicavam 54.2 % da variância, Keyser-Meyer-Olkin MAS = .87, teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2_{(105)} = 858.27$, $p < .001$. Paralelamente, os valores de consistência interna obtidos (“alpha” de Cronbach) foram de .91, .82, e .82, respectivamente, para as sub-escalas de Ansiedade Somática, Preocupação, e Perturbação da Concentração. Estes resultados e índices de fidelidade interna são muito aceitáveis e semelhantes aos já obtidos, por exemplo, em estudos nacionais e internacionais anteriores efectuados em contextos desportivos (e.g., Amaral & Cruz, 2013; Grossbard et al., 2009; Smith et al., 2006; Sofia & Cruz, 2012, 2013).

Avaliação Cognitiva. Para medir a avaliação cognitiva primária (Lazarus, 1991) foi utilizada a “Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio” (Amaral & Cruz, 2013; Cruz, 1994; Cruz & Viana, 1997; Cruz, Matos & Ferreira, 2006; Sofia & Cruz, 2012, 2013). A EACC-PA foi desenvolvida por Cruz (1994, 1996) e trata-se de uma adaptação ao contexto do desporto (e da música, neste estudo) do modelo transaccional do stress e da ansiedade de Lazarus (1991a,b,c; Cruz & Barbosa, 1998), medindo mais especificamente os processos de avaliação cognitiva primária. Este instrumento debruça-se sobre a componente da avaliação cognitiva da percepção de ameaça e da percepção de desafio que estão subjacentes e presentes nas experiências de stress e nas respostas emocionais discretas, entre as quais a ansiedade em situações de avaliação e desempenho. Assim EACC-PA-PD avalia o estilo geral de avaliação cognitiva primária, e que conduz os indivíduos a experienciarem a competição desportiva (ou o desempenho musical, neste estudo) como uma ameaça ou como um desafio. A versão da EACC-PA-PD utilizada neste estudo é

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

constituída por um total de 16 ítems, distribuídos ao longo de duas sub-escalas: 1) Percepção de Ameaça (11 ítems; exemplo: “Penso na possibilidade de não atingir um objectivo na minha carreira musical”), 2) Percepção de Desafio (5 ítems; exemplo: “Penso nas consequências e no que posso ganhar se tiver um bom rendimento”). Os seus ítems são respondidos numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1= não se aplica ao meu caso pessoal; 5= aplica-se muito ao meu caso pessoal) e *scores* mais elevados em cada sub-escala traduzem uma tendência dos músicos para percepcionarem as situações de competição e avaliação musical como mais ameaçadora e níveis mais elevados de ameaça ao ego, à auto-estima e ao bem-estar pessoal, gerados pela competição (Cruz, Matos & Ferreira, 2006) ou, pelo contrário, como um desafio e uma oportunidade de demonstração das competências e capacidades pessoais (ver Skinner & Brewer, 2002, 2004).

Diversos estudos, em contextos desportivos, têm vindo a sugerir que se trata de uma escala com características psicométricas bastante satisfatórias (e.g., Dias, Cruz, & Fonseca, 2009; Amaral & Cruz, 2013; Ribeiro et al., 2014; Sofia & Cruz, 2012, 2013), apresentando uma consistência interna a variar entre os .80 e .90, respectivamente para a percepção de desafio e ameaça, nos diferentes estudos já realizados. No presente estudo e na versão adaptada para a música, uma análise factorial exploratória (AFE), com análise de componentes principais e rotação “*oblimin*” evidenciou a existência de uma estrutura com dois factores (Percepção de Ameaça, com saturações dos ítems respectivos entre .60 e .87; e Percepção de Desafio, com saturações dos ítems entre .36 e .79). No seu conjunto, estes dois factores explicavam 52.5 % da variância, Keyser-Meyer-Olkin MAS = .84, teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2_{(105)} = 819.95, p < .001$. No presente estudo, foram ainda obtidos valores de “*alpha*” de Cronbach de .85 e .80 respectivamente, para as sub-escalas de “Percepção de Ameaça” e “Percepção de Desafio”.

Coping. As estratégias gerais *de coping* utilizadas pelos músicos foram avaliadas através do *Brief Cope* (Carver, 1977; traduzido e adaptado por Cruz, 2003; Dias, Cruz, & Fonseca, 2009, 2013). Este instrumento é constituído por 28 ítems, distribuídos por 14 sub-escalas (2 ítems por sub-escala): auto-distracção, coping activo, negação, uso de substâncias, apoio emocional, apoio instrumental, desinvestimento comportamental, ventilação, reavaliação positiva, planeamento, humor, aceitação, religião e auto-

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

culpabilização. Os itens são respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos (1=nunca utilizo e 4=utilizo muitas vezes). Os “scores” obtidos em cada escala são calculados adicionando os valores atribuídos aos dois ítems correspondentes à respectiva sub-escala, podendo assim variar entre um mínimo de 4 e um máximo de 8. As análises factoriais exploratórias e confirmatórias, assim como os estudos de validação para Portugal deste instrumento têm evidenciado que este instrumento possui propriedades psicométricas adequadas e satisfatórias, nos mais variados contextos e com diferentes populações (Dias, Cruz & Fonseca, 2009, 2012; Maroco et al., 2014; Pais-Ribeiro e Rodrigues, 2004). No presente estudo, com músicos, obteve-se igualmente um coeficiente “alpha” de fidelidade de .88 para a escala total.

Resultados

Estratégia de análise

A análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos foi efectuada com recurso a diversos procedimentos, referidos de seguida, e disponíveis no programa *Statistical Package for Social Sciences – SPSS* (Versão 19.0). Numa primeira fase, a análise esteve centrada nas estatísticas descritivas e análise das características psicométricas das medidas utilizadas, sobretudo, através da análise da estrutura factorial e dos índices de fidelidade dos instrumentos usados (“alpha” de Cronbach), no contexto da música, e os quais foram já apresentados sumariamente na secção anterior (“Instrumentos”) junto da descrição dos mesmos. A referir que dada a natureza exploratória do estudo e a necessidade de adaptação preliminar de alguns instrumentos a um novo contexto, consideraram-se aceitáveis alguns (excepcionalmente em três das 14 sub-escalas de *coping*) valores de “alpha” de Cronbach ligeiramente inferiores a .70. De seguida e com o objectivo de analisar os padrões de relações e associações entre o perfeccionismo no desempenho musical, paixão, traço de ansiedade, avaliação cognitiva do desempenho musical, e estratégias de coping, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson. Seguidamente, usaram-se análises separadas de regressão múltipla (procedimento “stepwise”) para se avaliar quais as dimensões do perfeccionismo que estavam associadas e prediziam as principais variáveis motivacionais e afectivas em

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

estudo (paixão, avaliações cognitivas de ameaça e desafio, e ansiedade em situações de desempenho). Nestas análises foi considerada a amostra conjunta de participantes do sexo masculino e feminino (numa análise prévia e preliminar não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre géneros nas variáveis e dimensões do perfeccionismo).

Análise descritiva das variáveis psicológicas em estudo

As estatísticas descritivas para todas as variáveis em estudo são apresentadas na Tabela 1, incluindo valores mínimos e máximos observados.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 1

Estatísticas descritivas das variáveis psicológicas em estudo

Variável	M	DP	Mín.	Máx.
Perfeccionismo na Música				
Luta pela perfeição	4,11	1,19	1	6
Reacções Negativas à Imperfeição	3,45	1,20	1	6
Paixão				
Paixão Harmoniosa	4,42	1,05	3	7
Paixão Obsessiva	3,88	1,31	1	7
Traço de Ansiedade				
Ansiedade Somática	10,78	3,97	5	19
Preocupação	13,30	3,25	5	20
Perturbação da Concentração	9,68	3,20	5	19
Total Traço de Ansiedade	33,63	8,89	15	57
Avaliação Cognitiva no Desempenho Musical				
Percepção de Ameaça	24,47	6,39	8	38
Percepção de Desafio	18,09	3,77	7	25
Estratégias de Coping				
Auto-distracção	4,95	1,57	2	8
Coping Activo	5,99	1,12	2	8
Negação	5,15	1,49	2	8
Uso de Substâncias	2,88	1,47	2	8
Apoio Emocional	5,08	1,60	2	8
Apoio Instrumental	5,27	1,60	2	8
Desinvestimento Comportamental	3,79	1,57	2	8
Ventilação de Emoções	5,05	1,34	2	8
Reavaliação Positiva	6,03	1,27	2	8
Planeamento	5,82	1,36	2	8
Humor	5,25	1,55	2	8
Aceitação	5,85	1,34	2	8
Religião	4,43	1,79	2	8
Auto-culpabilização	5,09	1,43	2	8

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Análise das correlações entre as variáveis em estudo

As correlações de Pearson entre as diferentes dimensões de perfeccionismo avaliadas (LP e RNI) e as variáveis psicológicas de natureza motivacional e afectiva são apresentadas nas Tabelas 2 e 3. De referir, previamente, que a correlação obtida neste estudo entre as LP e as RNI ($r=.65$, $p<.001$) foi similar à obtida em estudos iniciais da escala em contextos desportivos (Stoeber, Otto, Pescheck Becker & Stoll, 2007) demonstrando que, tal como os atletas, os músicos que lutam pela perfeição também reagem de forma negativa quando não atingem os resultados perfeitos. No que se refere à magnitude e direcção das relações encontradas, tomando como valores de referência as sugestões de Cohen (1988), da análise das associações significativas entre as dimensões do perfeccionismo e as variáveis de natureza mais motivacional e afectiva (paixão, avaliações cognitivas e ansiedade), sobressaem os seguintes dados: 1) a dimensão da luta pela perfeição (LP) apresentou sobretudo uma forte relação positiva com a paixão harmoniosa e relações positivas e mais moderadas com a componente da paixão obsessiva, a percepção de desafio, a dimensão cognitiva da ansiedade (preocupação), a percepção de ameaça, e ainda uma relação, ainda que mais fraca, com a ansiedade somática (r 's entre $.19$, $p<.05$ e $.49$, $p<.001$); e 2) as relações positivas da dimensão “reações negativas à imperfeição” (RNI) do perfeccionismo com as mesmas variáveis, com excepção da relação das RNI com a paixão harmoniosa, foram bastante superiores, sendo de salientar não só a forte relação com a percepção de ameaça, a preocupação e a ansiedade somática, mas também as relações moderadas com a dimensão da ansiedade, perturbação da concentração, e com a paixão obsessiva e a percepção de desafio (r 's entre $.24$, $p<.01$ e $.52$, $p<.001$).

Por sua vez, as análises separadas de regressão múltipla (“*stepwise*”) para avaliarem o impacto das dimensões do perfeccionismo na variância das variáveis paixão, avaliação cognitiva e ansiedade, evidenciaram este padrão diferencial de relações. Com efeito, enquanto a luta pela perfeição era o único preditor significativo da paixão harmoniosa, explicando cerca de 25% da variância, $\beta = .47$, $p < .001$, as reacções negativas à imperfeição prediziam igualmente de forma única e significativa 22%, 26% e 15% da variância, respectivamente, da paixão obsessiva, $\beta = .25$, $p < .01$, da ansiedade

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

no desempenho, $\beta = .43, p < .001$, e da percepção de desafio, $\beta = .28, p < .01$. Por último, apenas para a percepção de ameaça, ambas as dimensões do perfeccionismo foram preditores significativos, com as RNI a explicarem 42% da variância, $\beta = .39, p < .001$, e as LP a contribuírem com 3% adicionais, $\beta = -.22, p < .001$, $\beta = .47, p < .00$, explicando ambas, conjuntamente, 45% da variância na percepção de ameaça experienciada pelos músicos em situações de avaliação.

Relativamente às relações das dimensões do perfeccionismo (LP e RNI) com as estratégias de *coping* utilizadas pelos músicos, foi evidente igualmente um padrão diferencial. Enquanto a LP estava associada positiva e significativamente de forma moderada com o planeamento, coping activo, apoio instrumental, ventilação emocional, reavaliação positiva e humor e, em menor grau (ainda que de forma significativa) com o recurso à religião, auto-culpabilização e auto-distracção (r 's entre .19, $p < .05$ e .49, $p < .001$). Por sua vez, as RNI estavam moderadamente associadas (e com maior magnitude, comparativamente à LP, às estratégias de negação, apoio instrumental e emocional, ventilação de emoções, desinvestimento comportamental, uso de substâncias, auto-culpabilização, auto-distracção, uso da religião (r 's entre .26, $p < .01$ e .42, $p < .001$) e, de forma fraca, com estratégias de planeamento e coping activo (r 's de .19 e .20, $p < .05$). Um dado interessante e adicional da análise correlacional tem a ver com o facto da aceitação ser a única estratégia de *coping* que não se relacionou de forma significativa com qualquer dimensão do perfeccionismo, e de não terem sido encontradas quaisquer relações significativas da dimensão mais “positiva” do perfeccionismo (luta pela perfeição) com algumas das estratégias consideradas como mais desadaptativas e desajustadas na literatura: negação, uso de substâncias e desinvestimento comportamental.

Em suma, no que se refere ao padrão de associações entre as dimensões do perfeccionismo e estratégias de *coping*, os resultados obtidos sugerem um padrão claramente diferencial, sobretudo em termos de magnitude das relações, com a dimensão positiva do perfeccionismo (LP) a relacionar-se mais significativa e positivamente com estratégias potencialmente mais adaptativas e ajustadas (e.g., *coping* activo, planeamento, apoio), enquanto a dimensão mais “negativa” do perfeccionismo (RNI) parece estar mais

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

associada com estratégias claramente mais desajustadas e/ou desadaptativas (e.g., negação, uso de substâncias, desinvestimento comportamental, auto-culpabilização).

Tabela 2.

Correlações das dimensões de perfeccionismo com a paixão, ansiedade e avaliações cognitivas (percepções de ameaça e desafio).

	Luta pela Perfeição	Reacções Negativas à Imperfeição
<i>Paixão Harmoniosa</i>	.49***	.24**
<i>Paixão Obsessiva</i>	.37***	.38***
<i>Ansiedade Somática</i>	.19*	.47***
<i>Preocupação</i>	.26**	.49***
<i>Pert. Concentração</i>	.05	.41***
<i>Percep. Ameaça</i>	.25**	.52***
<i>Percep. Desafio</i>	.35***	.39***

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 3.

Correlações das dimensões de perfeccionismo com as estratégias de coping.

	Luta pela Perfeição	Reacções Negativas à Imperfeição
<i>Autodistração</i>	.19*	.28**
<i>Coping activo</i>	.34***	.19*
<i>Negação</i>	.15	.41***
<i>Uso de substâncias</i>	.15	.31**
<i>Apoio emocional</i>	.11	.29**
<i>Apoio instrumental</i>	.31***	.42***
<i>Desinvestimento comportamental</i>	.01	.28**
<i>Ventilação</i>	.26**	.38***
<i>Reavaliação positiva</i>	.22*	.15
<i>Planeamento</i>	.39***	.20*
<i>Humor</i>	.31***	.26**
<i>Aceitação</i>	.15	.13
<i>Religião</i>	.20*	.31***
<i>Autoculpabilização</i>	.19*	.32***

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Discussão

O presente estudo, com um “design” transversal, teve como principal objectivo a exploração e clarificação das relações entre dimensões centrais do perfeccionismo (lutas pela perfeição e reacções negativas à imperfeição) e alguns factores de natureza mais motivacional e afectiva. Mais especificamente, pretendeu-se explorar as relações das dimensões do perfeccionismo com os dois tipos de paixão pela actividade musical (paixão harmoniosa e paixão obsessiva), a ansiedade em situações de realização, os processos de avaliação cognitiva (percepção de ameaça e desafio) e as estratégias de *coping* usadas pelos músicos. Informado por modelos conceptuais diversificados e procurando alargar a investigação anterior, pretendeu-se assim explorar as relações de alguns dos factores psicológicos associados a esta característica disposicional da personalidade, que tem vindo a assumir um papel crescente não só na investigação realizada nos mais variados contextos de realização e desempenho humano (e.g., académico, desportivo ou artes performativas, como a dança e música), mas também em diferentes domínios da vida pessoal, interpessoal e social dos indivíduos. Adicionalmente, este estudo inicial procurou colmatar algumas lacunas da investigação anterior em variados contextos “performativos”, nomeadamente na música, e contribuir para a potencial clarificação do papel e avaliação psicológica do perfeccionismo e outras variáveis associadas ao ajustamento e adaptação psicológicas, junto de uma amostra de músicos Portugueses.

Na linha e de forma consistente com a investigação anterior em diferentes contextos de realização, os resultados obtidos no presente estudo permitiram identificar e compreender alguns padrões e/ou tendências predominantes. As análises correlacionais realizadas permitiram evidenciar, em primeiro lugar, a multidimensionalidade deste constructo num domínio específico, a música, que engloba aspectos de natureza intra e interpessoal (ver Flett & Hewitt, 2005; Stoeber & Otto, 2006). Os resultados relativos à natureza diferencial nos padrões de relações entre diferentes dimensões do perfeccionismo e vários correlatos motivacionais e afectivos, comprova a investigação anterior já realizada noutros contextos (e.g., clínica, saúde, desporto, artes performativas), nomeadamente para o papel central, mas distinto e diferenciado, das lutas perfeccionistas, por um lado, e das reacções negativas à imperfeição (e preocupações perfeccionistas), por

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

outro lado, em termos do seu impacto em variáveis “*outcome*” de ajustamento e/ou desajustamento psicológico. Por outras palavras, apesar das relações significativas e positivas de ambas as dimensões do perfeccionismo com as diferentes componentes da paixão, ansiedade e avaliações cognitivas, a magnitude dessas relações foi claramente superior no caso das reacções negativas à imperfeição, sobretudo com variáveis de natureza mais “desadaptativa”. Nos músicos estudados, os níveis mais elevados de reacções negativas à imperfeição estavam predominante e positivamente associados a níveis superiores de paixão obsessiva, ansiedade cognitiva e somática e percepção de ameaça. Por sua vez, a dimensão da luta pela perfeição, estava predominante associada a níveis mais elevados de paixão harmoniosa, preocupação e percepção de desafio.

No entanto, foram igualmente notórias algumas inconsistências já assinaladas em investigações anteriores, nomeadamente os “perigos do perfeccionismo” e para a natureza do perfeccionismo como “arma de dois gumes” (ver Hewitt & Flett, 2005, 2006). Por exemplo, as correlações positivas com “marcadores” positivos de ajustamento (e.g., paixão harmoniosa, percepção de desafio), combinaram-se igualmente com associações moderadas, na mesma direcção, com “marcadores” considerados mais desadaptativos (e.g., paixão obsessiva, percepção de ameaça).

Por outro lado, mais claro parece ser o papel central desempenhado pelas reacções negativas à imperfeição, quase sistematicamente associadas positivamente a indicadores de desajustamento e funcionamento psicológico menos saudável, por um lado, mas relacionadas de forma negativa e com uma magnitude assinalável, não só com variáveis disposicionais de natureza mais desadaptativa e desajustada, mas igualmente com estratégias de *coping* que a literatura tem sugerido como desadaptativas (e.g., ventilação de emoções, auto-culpabilização, negação, auto-distracção e desinvestimento comportamental). Por outras palavras, enquanto níveis mais elevados de lutas perfeccionistas nos músicos parecem estar associados ao uso mais frequente de estratégias de *coping* mais adaptativas, maiores níveis de reacções negativas à imperfeição estão associadas predominantemente a níveis superiores no uso e recurso a estratégias mais desadaptativas e/ou desajustadas. Estes dados foram igualmente corroborados pelas análises de regressão (apesar de não apresentadas para as estratégias de *coping* por dificuldades de espaço) onde, de um modo mais sugestivo, as lutas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

perfeccionistas e as reacções negativas à imperfeição se manifestaram como preditores de correlatos de diferente natureza. As “lutas” perfeccionistas prediziam significativamente e de forma positiva, indicadores de ajustamento e adaptação (explicando variâncias assinaláveis), ou de forma negativa, mas também com grande magnitude, indicadores de natureza mais “negativa” (e.g., percepção de ameaça). Por sua vez, as reacções negativas à imperfeição prediziam variáveis de “resultado” mais disfuncionais (e.g., predictoras positivas da paixão obsessiva, da percepção de ameaça e da ansiedade em situações de desempenho).

Sintetizando, o presente estudo sugeriu uma associação significativamente mais forte e positiva das lutas perfeccionistas com indicadores psicológicos mais positivos e adaptativos (e.g., paixão harmoniosa, avaliações e percepções de desafio em situações de desempenho), enquanto a dimensão das reacções negativas à imperfeição estava associada, também de forma positiva e significativa, a marcadores de funcionamento psicológico de natureza mais negativa e desadaptativa (e.g., paixão obsessiva, traço de ansiedade e percepções de ameaça no desempenho musical). Um segundo dado a reter, refere-se a um padrão similar que ocorreu nas relações entre as dimensões do perfeccionismo e as estratégias de *coping* utilizadas pelos músicos. Com efeito, as lutas perfeccionistas estavam predominantemente associadas a níveis mais elevados no uso de estratégias de *coping* mais adaptativas (*coping* activo, apoio instrumental, reavaliação positiva, planeamento, auto-distracção e uso do humor). Por sua vez, as reacções negativas à imperfeição estavam mais positiva e fortemente associadas a estratégias consideradas mais “desadaptativas” (e.g., ventilação, auto-culpabilização, uso de substâncias, desinvestimento comportamental), embora também evidenciassem associações significativas e positivas com algumas estratégias “teoricamente” consideradas como mais adaptativas (e.g., apoio instrumental, apoio emocional, *coping* activo e uso da religião). Tomando como referência a investigação anterior, nomeadamente com músicos (e.g., Stoeber & Eismann, 2007; Bonneville-Roussy et al., 2011), o presente padrão de resultados vai de encontro às conclusões de estudos anteriores, ao sugerir, tal como avançado por Stoeber e Otto (2006) que provavelmente o “verdadeiro” problema do perfeccionismo, em contextos de realização como o desportivo

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ou o académico, mas também na música, não está tanto nas “lutas saudáveis pela excelência” e pela perfeição, mas sim nas reacções negativas à imperfeição.

Apesar da sua natureza exploratória e correlacional, de um modo geral, os resultados obtidos sublinham a natureza complexa e o papel diferencial de alguns correlatos do perfeccionismo em contextos de realização (e.g., Bonneville-Roussy et al., 2011; Flett & Hewitt, 2002, 2005, 2006; Gotwals et al., 2012; Hall, Hill & Appleton, 2012; Stoeber, 2011; Stoeber, 2006, 2014; Stoeber & Otto, 2006). Este padrão de diferenciação das relações aponta para os potenciais benefícios das “lutas perfeccionistas”, e para alguns efeitos potencialmente nefastos das preocupações perfeccionistas (reacções negativas à imperfeição) nomeadamente ao nível de resultados mais negativos e desadaptativos em contextos de realização e, particularmente, nesta amostra de músicos. Deste modo, apesar das naturais limitações, o presente estudo, parece sugerir algum apoio para a natureza instrumental do perfeccionismo e para a ideia de que, sob determinadas condições, as lutas perfeccionistas podem de facto “fazer parte” de um trajecto de “procura saudável da excelência” e do sucesso, motivando os músicos para “querem e desejarem mais”, tentando atingir padrões de desempenho mais elevados (Hill, Hall, & Appleton, 2011, 2014; Stoeber et al., 2007; 2008).

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Amaral, M.M., & Cruz, J.F (2013). Natureza da percepção de ameaça e preditores das estratégias de regulação emocional na competição desportiva: Um estudo com atletas talentosos de futebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3, 45-59.
- Barbosa, L.G., & Cruz, J.F. (1997). Estudo do stress, da ansiedade e das estratégias de confronto psicológico andebol de alta competição [Studying stress, anxiety and coping strategies in top level handball]. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, 523-548.
- Bélanger, J. J., Lafrenière, M-A. K., Vallerand, R. J., Kruglanski, A. W. (2013). Driven by fear: The effect of success and failure information on passionate individuals' performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 180-195.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G.J., & Vallerand, R.L. (2011). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of Music*, 19, 123-138.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Cruz, J. F. (1994). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva: A importância das competências e processos psicológicos*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (1996). *Stress, ansiedade e Rendimento da competição desportiva*. Braga: Centro de Estudo em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., & Viana, M. F. (1997). *Manual de avaliação psicológica em contextos desportivos (Relatório técnico)*, Braga-Lisboa: Projecto de Investigação e Intervenção Psicológica na Alta Competição.
- Cruz, J.F., & Barbosa, L.G. (1998). Stress, ansiedade e confronto psicológico na competição desportiva: Uma nova abordagem de natureza cognitiva, motivacional e relacional *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 21-70.
- Cruz, J. F., & Barbosa, L. G. (1998). Stress, ansiedade e confronto psicológico na competição desportiva: Uma nova abordagem de natureza cognitiva, motivacional e relacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 21-70.
- Cruz, J. F. (2003). Brief Cope_p. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J. F., Matos, D. S., & Ferreira, M. J. (2006). Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva (EACCD): Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio no Desporto. In “XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., & Gomes, A. R. (2007). Escala de ansiedade no desporto-2 . Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., Varela, I., & Cabenelas, S. (2010). Perfeccionismo, auto-apresentação e ansiedade na competição desportiva e na prática de exercício: Estudo exploratório com atletas de competição e praticantes de exercício. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1925-1941). Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J.F., Matos, D.S., Osório, J.M., Valente, J.M., & Amaral, M.M. (2013). Dimensões do perfeccionismo em contextos desportivos: Estudo preliminar de adaptação da “Escala Multidimensional de Perfeccionismo no Desporto”. Apresentação (Poster) no “VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia”. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cumming, J., & Duda, J. L. (2012). Profiles of perfectionism, body-related concerns, and indicators of psychological health in vocational dance students: An investigation of the 2x2 model of perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 729-738.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Curran, T., Appleton, P.R., Hill, A.P., Hall, H.K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 655-661.
- Curran, T., Andrew P. Hill, A.P., Gareth E. Jowett, G.E., & Mallinson, S.H. (2014). The relationship between multidimensional perfectionism and passion in junior athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 369-384.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2009). Anxiety and coping strategies in sport contexts: A look at the psychometric properties of portuguese instruments for their assessment. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 338-348.
- Dunn, J. G., Dunn, J. C., Gotwals, J. K., Vallance, J. K., Craft, J. M., & Syrotuik, D. G. (2006). Establishing construct validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 57-79.
- Dunn, J. G., Dunn, J. C., & McDonald, K. (2012). Domain-specific perfectionism in intercollegiate athletes: Relationships with perceived competence and perceived importance in sport and school. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 250-267.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative aspects of perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owen's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 11-24.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L. Hewitt, & G. L. Flett, *Perfectionism* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett G.L., Hewitt, P.L.(2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 14 – 18.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54, 18-30. doi: 10.1177/0016986209352683.
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2 x 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48, 532-537. doi: 10.1016/j.paid.2009.11.031.
- Gaudreau, P. (2013). The 2 x 2 Model of Perfectionism: Commenting the critical comments and suggestions of Stoeber (2012). *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 228-248. doi: 10.1016/j.paid.2013.03.02.
- Gotwals, J. K., & Dunn, J. G. (2009). A multi-method multi-analytic approach to establish construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 13, 71-92.
- Gotwals, J. K., Stoeber, J., Dunn, J. G., & Stoll, O. (2012). Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systematic review of confirmatory, contradictory and mixed evidence. *Canadian Psychology*, 53, 263-279.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological talent and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204.
- Grossbard, J.R., Smith, R.E., Smoll, F., & Cumming, S.P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption, *Anxiety*,

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Stress & Coping: An International Journal, 22, 153-166.
doi.org/10.1080/10615800802020643

- Hall, H.K., Hill, A.P., & Appleton, P.R. (2012). Perfectionism, dysfunctional achievement striving and burnout in aspiring athletes: The motivational implications for performing artists. *Theatre, Dance and Performance Training*, 3, 216-228
- Hall, H.K., Hill, A.P., & Appleton, P.R. (2012). A comparative examination of the correlates of self-oriented perfectionism and conscientious achievement striving in male cricket academy players. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 162-168.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Murray, J. J. (2010). Perfectionism and burnout in canoe polo and kayak slalom athletes: The mediating influence of validation and growth-seeking. *The Sport Psychologist*, 24, 16-34.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Kozub, S. R. (2008). Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 630-644.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., & Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 48, 584-589.
- Hill, H.P. (2014) Perfectionistic strivings and the perils of partialling. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 302-315.
- Hill, H.P., Stoeber, J., Brown, A., Appleton, P.R. (2014) Team perfectionism and team performance: A prospective study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 303-315.
- Kenny, D. T., Davies, P. J., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757-777.
- Kenny, D. T., Fortune, J. M., & Ackermann, B. (2011). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players. *Psychology of Music*, 41, 306-328. doi: 10.1177/0305735611425904.
- Lacaille, N., Whipple, N., & Koestner, R. (2005). Re-evaluating the benefits of performance goals: The relation of goal type to optimal performance for musicians and athletes. *Medical Problems of Performing Artists*, 20, 11-16.
- Lacaille, N., Koestner, R., & Gaudreau, P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25, 245-257.
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *The American Psychologist*, 46, 352-67.
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation* (p. 572). New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1991c). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Parker, P., Morin, A. J. S., Carbonneau, N., Jowett, S., Bureau, J. S., Fernet, C., Guay, F., Salah Abduljabbar, A., & Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor Passion Scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*. Advance online publication. doi: 10.1037/a00325.
- Maroco, J., Campos, J.B., Bonafé, F.S., Vinagre, M.J., & Pais-Ribeiro, J. (2014). Adaptação transcultural Brasil-Portugal da Escala Brief Cope para estudantes do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15, 300-313. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150201>
- Nordin-Bates, S. M., Cumming, J., Aways, D., & Sharp, J. (2011). Imagining yourself dancing to perfection? Correlates of perfectionism among ballet and contemporary dancers. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 5, 58-76.
- Osório, J.M. (2014). *Expert Performance, emotion regulation and coping with competitive pressure*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Pais-Ribeiro, J.L., & Rodrigues, A.P. (2004). Questões acerca do coping. A propósito do estudo de adaptação do *Brief Cope*. *Psicologia, saúde & Doenças*, 5, 3-15.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 13, 10-19.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2011). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of dancers' self-evaluative tendencies. *Journal of Dance Medicine and Science*, 15, 3-14.
- Ribeiro, R., Dias, C., Cruz, J.F., Corte-Real, N., & Fonseca, A.M. (2014). Avaliações cognitivas, emoções e coping no futebol: Um estudo com futebolistas Portugueses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Deporte y Ejercicio*, 9 (1), 191 – 207.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research*, 2, 263-280.
- Smith, R.E., Smoll, F., Cumming, S.P., & Grossbard, J.R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.
- Sofia, R.M. & Cruz, J.F. (2012). Adaptação e características psicométricas da "Escala de Agressividade e Raiva Competitiva": Estudo preliminar com futebolistas portugueses. *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1, 4, 218-237.
- Sofia, R.M., & Cruz, J.F. (2013). Raiva, agressividade, ansiedade e percepção de ameaça no desporto: Um estudo comparativo em modalidades de contacto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2, 44-56.
- Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 678–692. doi:10.1037//0022-3514.83.3.678

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Skinner, N., & Brewer, N. (2004). Adaptive approaches to competition : Challenge appraisals and positive emotion. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 283–305.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress . *Personality and Individual Differences*, 43, 2182-2192.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences*, 42, 959-969.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisal, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4, 128-145.
- Stoeber, J. (2014). Perfectionism in sport and dance: A double-edged sword. *International Journal of Sport Psychology*, 45(4), 385-394. DOI: 10.7352/IJSP.2014.45.385.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagné, M., Ratelle, C., & Léonard, M. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ESCOLA, SEXUALIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PONTOS DE ENCONTROS E DESENCONTROS

¹Judite M. Z. Cruz, ²Vilma M. G. P. Mourão, ³ & Rosângela Francischini

¹ Centro de Investigação em Educação (Universidade do Minho, Portugal)

² Programa em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (Universidade do Minho, Portugal)

³ Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, Brasil)

Resumo

A sexualidade é parte importante do desenvolvimento humano e a escola tem papel relevante nesse processo. Com o olhar voltado nessa direção, esta pesquisa visa refletir a cerca de como vem sendo conduzida a orientação sexual, enquanto tema transversal da educação escolar, conforme instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, adotados pelo Brasil em 1997. Trata-se de uma pesquisa exploratória de base qualitativa, cuja análise de conteúdo tomou em conta o marco legal, que norteia esta temática, o que vem sendo produzido por pesquisadores e estudiosos nos campos da sexualidade e educação, bem como depoimentos de adolescentes, o que se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Como resultado destacamos o fato de que, apesar da legislação estar adequadamente concebida, com objetivos e direcionamentos bem definidos, esse aparato legal não tem garantido uma abordagem adequada da temática sexual nos domínios das escolas, pois, se por um lado, a questão sexual vem sendo abordada na escola, por outro, o viés adotado tem sido prioritariamente o biológico/reprodutivo. Desse modo, se faz necessário investir na formação continuada dos professores(as) para que possam refletir sua prática e, assim, incluir os aspectos sócio culturais e afetivos da sexualidade, até então negligenciados no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Sexualidade; Educação sexual; Escola; adolescência.

Contactos : juditezcz@ie.uminho.pt; vilmamourao@hotmail.com; rofrancischini@gmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

Se a educação não pode tudo, alguma coisa a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

Paulo Freire (1997, p. 47)

Os dados que aqui apresentamos fazem parte de uma pesquisa mais ampla sobre mulheres adolescentes e seus relacionamentos amorosos¹, na qual avaliamos também, na visão das adolescentes, como a escola tem conduzido a questão sexual em seus domínios, sendo essa a questão identificada como problema neste trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) são norteados por uma concepção de formação integral, cabendo às escolas, por meio de temas transversais, desenvolver “capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (Brasil, 1997).

No que se refere à orientação sexual nas escolas brasileiras, encontramos estabelecidos pelos PCN que, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade, para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto referência por meio da reflexão. Entretanto, a viabilidade dessa proposta governamental exige, como veremos a seguir, a adoção de algumas medidas, dado que tratar a orientação sexual de forma transversal, significa que não há uma disciplina específica para esse tema,

¹ A pesquisa “Mulheres adolescentes e seus relacionamentos amorosos: um estudo sobre a sexualidade feminina na cidade de Manaus” é vinculada ao programa de doutoramento em estudos da criança da universidade do Minho, tendo sido aprovada junto ao Conselho de Educação da Universidade do Minho e a Plataforma Brasil, na qual o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nilton Lins, sob parecer n.º 952.251.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sendo responsabilidade de todos os professores (as) a condução dessas questões no espaço escolar.

Não compreendemos, todavia, que a ausência de uma disciplina específica ou mesmo a diversidade de realidades do cotidiano das escolas brasileiras, venham a constituir os principais fatores limitantes de orientação sexual de qualidade, dado que a mesma não pode prescindir de uma visão mais ampla da sexualidade – posto que a função sexual excede, na espécie humana, os meros aspectos orgânicos, permeada de interdependência de fatores biopsicossociais. Nesse sentido, a reflexão a cerca de como vem sendo conduzida a orientação sexual, enquanto tema transversal da educação escolar, conforme instituído pelos PCN foi construída a partir de uma amostragem de mulheres adolescentes, residentes num bairro periférico da cidade de Manaus, cujos passos percorridos para sua realização serão, a seguir, descritos.

Metodologia

As seis adolescentes que participaram desta pesquisa, tomando-se por base a faixa etária definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1984), tinham entre 16 e 19 anos. Quanto a escolaridade, uma parou de estudar em função de ter engravidado e cinco estão estudando. Duas são mães, sendo uma solteira e outra casada. Todas elas são de famílias de baixa renda, cujos pais ou responsáveis trabalham na construção civil, no comércio, realizando serviços domésticos ou similares². Tendo sido registrado, ainda, duas mães que não trabalhavam fora de casa. Bem como residem no Bairro Colônia Antônio Aleixo, que dista cerca de 30 km do centro da cidade, o qual possui asfalto apenas nas ruas mais antigas, não tem saneamento básico e a coleta de lixo é precária. Tendo chamado a atenção o aspecto religioso, em que o protestantismo é a religião predominante

² Há no Brasil um predomínio das mulheres de classes menos favorecida no trabalho doméstico, o primeiro tipo de ocupação das mulheres, “o que exprime com clareza o drama da pobreza feminina, pois essa ocupação aufere ainda a pior remuneração das atividades econômicas (Melo, 2005, p. 34). Todavia, em termos de legislação, para a garantia dos direitos trabalhistas dessa classe de trabalhadores, o Brasil tem avançado muito e a regulamentação da igualdade de direitos com outras classes trabalhadoras está em tramitação no congresso nacional.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

das famílias a que pertenciam as entrevistadas, havendo apenas uma adolescente que relatou não ter religião e uma que se declarou espírita.

Realizamos entrevistas semiestruturadas, por meio das quais buscamos entrar em contato com os aspectos da vida amorosa dessas adolescentes, bem como levantar a forma como a família e a escola lidam com os aspectos relativos à sexualidade. Sendo o roteiro de entrevista, dividido em duas partes. Na primeira delas, levantamos o perfil das entrevistadas quanto à idade, escolaridade, estado civil, religião, composição familiar, ocupação, profissão dos responsáveis e alguns pontos que foram surgindo, uma vez que em se tratando de uma entrevista semiestruturada, abrimos espaço para que as adolescentes pudessem participar ativamente da entrevista. Na segunda parte, levantamos os pontos mais específicos da pesquisa, dentre os quais como a escola tem conduzido a orientação sexual junto a seus alunos. Importando ressaltar que, tais entrevistas foram realizadas individualmente em um espaço educacional e em um hospital que atende ao bairro, uma vez que as condições de moradia dessas adolescentes não permitiram a privacidade necessária para a realização das entrevistas.

Sendo esta pesquisa exploratória quanto aos seus objetivos, a abordagem dos dados foi qualitativa, e foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1997, p. 9), por tratar-se de uma técnica de pesquisa “que oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade”.

Resultados e análise

As adolescentes, enquanto sujeitos organizadores das informações aqui analisadas, por ocuparem um dado lugar social - o de adolescentes -, também inscrevem-se em um determinado lugar a partir do qual podem falar, nem o de infante, no sentido daquele que não tem voz, nem o de adulto, que, em tese, está autorizado a falar de si. (Caligaris, 2013). Embora seja grande o leque de questões instauradas pelos relatos das adolescentes, dois aspectos chamaram nossa atenção.

O primeiro, diz respeito às reticências durante o depoimento de algumas delas, ao falar sobre a condução dos assuntos ou temas relativos à orientação sexual abordados pelos professores, o que nos remete ao que Foucault (1997) propõe acerca da definição e controle tanto de um “vocabulário autorizado” nas enunciações, quanto dos locais e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

interlocutores com os quais se pode falar em sexo – e que, dada a complexidade de sua análise, constituirá objeto de novas pesquisas.

O segundo, diz respeito à predominância da perspectiva biológica/reprodutiva e preventiva a cerca de gravidez na adolescência – como apontam a compilação dos relatos apresentados, a seguir, cuja identificação é feita com nome fictício.

Ultimamente tem falado muito. Tem muita menina grávida. E eles falam direto mesmo, sobre uso de camisinha, pílula, a responsabilidade que vem junto com o bebe. Só sobra pra mulher, né? Eu mesma quase tive que parar de estudar, minha gravidez é de risco e de vez em quando falto a aula (Esmeralda, 16 anos, na época da entrevista estava grávida e cursava a oitava série)

Em outra entrevista uma adolescente estabelece conosco o seguinte diálogo, ao sugerirmos que falasse sobre orientação sexual no tempo em que a mesma estudava:

Rapaz, assim. Eu via muita coisa. Ainda “mais” se a senhora conhece esse Gilberto aqui, esse colégio! (Girassol, 18 anos, tem um filho de um ano de idade, parou de estudar quando engravidou)

Muita coisa, muita gente se esfregando, ainda mais pra quem estuda de noite, né?

Importando registrar a postura evasiva por parte de Girassol, o que exigiu da entrevistadora retomar a questão acerca de como os professores abordavam a questão na escola.

O professor de geografia era bem aberto, igual a gente, ele falava bem na cara mesmo.

Então indagamos, “tipo o quê?”

Ele falava o que era certo e o que era errado, falava das doenças, desse negócio de AIDS, falava assim desse negócio de homem com homem, mulher com mulher. Ele era bem aberto mesmo, não queria nem saber. Pra gente não se envolver com quem não quer nada. Ai no mesmo momento que ele era professor, era pai pra todo mundo, de dar conselho.

Observando-se que, em suas palavras, apenas um professor aborda essas questões e ela identifica a postura desse professor com a de um pai, podendo com isso sinalizar tanto que essa deveria ser uma função paterna “dar conselhos” e não apenas materna como

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

acontece mais frequentemente, quanto uma ausência de envolvimento do pai nessa questão.

O relato de Lua, uma adolescente com 19 anos, cursando o segundo ano do ensino médio, é revelador na medida em que sugere um certo desencanto com a forma como a sexualidade é abordada na escola. A pesquisadora ao formular a pergunta - E na escola, isso é aberto? Fala-se abertamente sobre sexualidade? Obtém como resposta:

Aqui na escola não. Assim... é... falam mas aí é muito pouco. Fala, mas não é aberto, não sei como explicar, (Pausa longa) mais assustam a gente do que falam sobre sexo, ficam mostrando os exemplos das colegas que já engravidaram e estão sozinhas cuidando dos bebês, essas coisas.

A reticência adotada por Lua, ao tempo em que ratifica nossa percepção de que a escola poderia explorar mais as questões sexuais, e evidencia, mais uma vez, a prevalência de uma redução da sexualidade aos aspectos genitais, ou seja, à relação sexual e seus riscos, também sugere um certo “desencanto” em relação à orientação sexual.

O mesmo se repete na visão de Estrela, uma adolescente de 18 anos que cursa o primeiro ano do ensino médio. Ao falar de sua experiência com a abordagem da temática sexual nas escolas nas quais ela estudou, refere que em apenas uma delas a sexualidade não foi abordada abertamente, todavia as que tratavam da questão, tal qual nos outros relatos, priorizavam os aspectos reprodutivos da sexualidade.

Até agora quando eu vim pra cá pra essa escola não é abertamente, mas nas outras escolas que eu estudei os professores falava abertamente sobre isso. Porque tem gente que já estudou sobre isso, né? E eles falavam muito aberto, né? Como você. (Risos)

E qual era o foco dessas conversas, o quê que eles priorizavam, o quê que eles falavam mais, quando eles falavam sobre sexualidade?
(Entrevistadora)

Eles falavam sobre o corpo da mulher né, tudo, eles explicavam como era pra poder engravidar, como a mulher pode pegar inflamação... (Pausa) Os professores que falavam mais sobre isso eram os de biologia e história. Mas a gente precisa de mais informações...

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Para Sol, 16 anos, cursando o primeiro ano do ensino médio, a sexualidade também não é abordada diretamente na escola, quando a abordagem acontece é como parte do conteúdo da disciplina de biologia.

Falar se fala, mas só nas aulas de biologia, e isso tá nos livros, na internet, o que importa mesmo que é conversar não se faz...

De igual modo, para Júpiter, uma adolescente de 16 anos, cursando o primeiro ano do ensino médio, os professores “quase não falam sobre sexualidade”. Todavia, seu relato aponta a escola como um espaço aberto à temática sexual. Quando lhe foi perguntado se na escola se conversava sobre sexualidade, ela entendeu que era no espaço escolar e não que se tratava da postura dos professores, centrando seus argumentos na forma como a sexualidade é abordada entre os amigos.

Sim, na escola sim, principalmente na escola. (Risos) E eu acho que em todo o lugar que a gente vai, assim... com os meus amigos... porque eu tenho muito amigo gay né, então eles sempre falam... é assim, assim, entendeu? É sempre assim, é o lugar onde a gente mais conversa sobre sexo.

E sobre relacionamentos? (Pesquisadora)

Também, muito, muito, muito sobre relacionamento. A gente conversa sobre tudo... (Júpiter)

Seu relato aponta para o fato de que, como afirma Britzman (2000), o lugar da sexualidade é todo e qualquer lugar. Entretanto, parte desse relato ao se juntar com os demais relatos, ratifica o caráter informativo e biologizante que tem caracterizado a orientação sexual nas escolas do bairro onde residem. O que é mais sério em tudo isso é que, mesmo prevalecendo essa visão na abordagem da sexualidade, nenhuma das adolescentes entrevistadas sabia utilizar outro método contraceptivo que não a camisinha. Tal situação aponta para uma fragilidade do método de abordagem utilizado pelos professores(as), o que nos instiga, ainda mais, a continuar pesquisando a sexualidade no contexto escolar.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Discussão dos resultados

É fato que nossa pesquisa é limitada em termos numéricos, no entanto, ao adotarmos uma perspectiva qualitativa priorizamos a escuta dos relatos das adolescentes e estes apontam para uma abertura dos professores(as) no sentido de abordarem questões relativas à sexualidade, embora o viés adotado pelos mesmos possa ser entendido, inclusive pelas adolescentes, como limitado, o que no nosso entender é extremamente relevante, pois essa percepção aponta para uma visão crítica dessas adolescentes acerca do papel da escola.

A forma como a sexualidade é tratada no espaço escolar, varia de acordo com cada contexto, mas a sua presença nesse espaço “independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de ‘Educação Sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares” (Louro, 1999, p. 81), simplesmente porque ela faz parte dos sujeitos. Assim, mesmo que a orientação sexual esteja sendo realizada dessa forma, reduzindo a sexualidade a aspectos meramente biologizantes, ao menos a escola está permitindo a entrada da temática sexual em seus domínios. E a sexualidade “está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir” (Louro, 1999, p. 81).

Esses dados são relevantes quando comparados com os de uma pesquisa realizada em 2007 na cidade de Manaus, na qual os dados indicavam uma realidade mais fechada ao campo da sexualidade, visto que os professores relatavam certo receio em abordar essa temática com os alunos e, igualmente, centravam-se nos aspectos biológicos da sexualidade (Mourão, 2007). Cabe o registro de que dados semelhantes foram encontrados por Suplicy (1999), para quem, ao longo do tempo, esse tem sido o viés prioritariamente adotado por muitas escolas no Brasil e mesmo fora dele. Entretanto, ao estabelecerem essa relação tão estreita entre sexualidade e genitalidade, os professores (as) podem gerar dificuldades para a condução da temática sexual no espaço escolar, posto que, repetimos, a sexualidade é muito mais abrangente que esse contorno genital delimitado pelos professores(as).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

No Brasil, historicamente, a educação sexual³ tem sido marcada por avanços e retrocessos. No início do século, influenciada pelas correntes médicas e higienistas francesas, essa educação tinha como objetivo o combate à masturbação e às doenças venéreas. Na década de vinte, por influência dos movimentos sociais como o feminismo, a educação sexual revestiu-se de objetivos diferentes: a proteção à infância e à maternidade (Sayão, 1997; Arruda et al., 2011). Posteriormente, a maioria dos trabalhos na área foi interrompida. “Instalou-se no país um clima de moralismo, puritanismo e medo, e as poucas experiências que se mantiveram não eram divulgadas” (Sayão, 1997, p. 109). O interesse pela educação sexual, de acordo com essa educadora, reapareceu a partir de 1975.

Em seguida, a década de oitenta fez proliferar muitas iniciativas por meio de palestras, encontros e debates a cargo de psicólogos ou médicos, em função do surgimento da AIDS e do aumento da gravidez indesejada entre adolescentes (Sayão, 1997). Porém, é a partir de 1997, com os PCN que a orientação entra oficialmente no espaço escolar, regulamentando a participação do corpo docente nesse processo.

Nessa direção, há ainda muito o que fazer para que se adote uma abordagem mais ampla da sexualidade nas escolas, assim como há muito o que fazer para que mesmo essa abordagem mais biológica da sexualidade seja eficiente. Um exemplo da fragilidade dessa abordagem é o fato, já relatado, de que nenhuma das adolescentes entrevistadas sabia usar outro método contraceptivo além da camisinha. Isso é um indicativo de que mesmo os aspectos reprodutivos são abordados superficialmente e carece uma ampla reflexão por parte daqueles que se interessam pelas questões educativas, bem como de toda a sociedade pois a educação é responsabilidade de todos nós.

Considerações finais

A despeito de toda a legislação que regula a orientação sexual nas escolas e de percebermos, por meio dos relatos das adolescentes, uma maior abertura no campo da sexualidade nas escolas, algumas medidas se fazem necessárias para uma melhor condução dessa temática no âmbito

³ O termo educação sexual foi mantido no texto em respeito à autora e porque trata-se de um relato histórico de uma época em que o termo orientação sexual ainda não havia sido adotado no Brasil, o que só ocorreu, como já vimos, em 1996 com a nova Lei de diretrizes e bases da educação.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

escolar. Nessa direção, destacamos a necessidade de uma formação mais ampla e sólida para os professores (as) e demais funcionários(as) das escolas (Mourão, 2007).

Os relatos das adolescentes apontam que a orientação sexual deve ser guiada por uma visão mais aberta da sexualidade, que respeite as individualidades presentes no espaço escolar, fugindo de um controle excessivo e regulador sobre os alunos (as). Além disso, é necessário ampliar as temáticas abordadas acerca da sexualidade, incluindo nessa discussão os relacionamentos amorosos, os afetos e as diversas formas de possibilidades de expressam da sexualidade

É importante, ainda, que a escola pense a orientação sexual como um direito do educando, pois essa perspectiva fortalece o sentido da prática docente no que tange aos temas transversais e, sobretudo, quanto à sexualidade. Assim, os professores (as) ao abordarem as questões sociais com seus alunos, também refletem sua própria condição de educador e de cidadão (Figueiró, 2006). Não podemos esquecer, também, a necessidade de valorizar o trabalho docente e enaltecer a importância da escola que, atualmente, vê-se mergulhada num contexto tão desfavorável para o desenvolvimento dos alunos, contexto esse, marcado pela globalização da economia, que orquestrada pelo neoliberalismo, prioriza o lucro, acima de qualquer outro valor. Uma questão que passa, necessariamente, conforme Frigotto (2001, p. 36), pela relação conflitante e antagônica estabelecida na atualidade, “de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro as múltiplas necessidades humanas”.

Assim, a viabilidade de uma proposta de orientação sexual só pode ser desenvolvida adequadamente em estreita relação com uma proposta mais ampla de educação, conectada com processos de transformação de toda prática escolar, pois a escola, fazendo parte de um sistema maior, não está imune ao que se passa no mundo externo, devendo não só executar as ações, mas principalmente participar ativamente da construção e reflexão das práticas que desenvolve. Faz parte dos desafios da escola, retomando o pensamento de Paulo Freire apresentado na introdução deste trabalho, responder às demandas que a ela são feitas, mas cabe-lhe, igualmente, promover mudanças sociais, mudanças essas que passam pelo reconhecimento da importância do papel do professor e da escola, mas sem perder de vista que tais mudanças são de responsabilidade de toda a sociedade.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O levantamento, embora reduzido, da forma como a sexualidade tem sido abordada, possibilitou identificar os elementos anteriormente dispostos, e que podem nos levar a reflexões importantes sobre as razões pelas quais a sexualidade tem sido abordada de maneira tão restrita frente a gama de possibilidades que a temática comporta, abrindo, desse modo alguns pontos de encontro entre a sexualidade, a escola e cada contexto. Por tudo aqui abordado, ratificamos que se faz necessário a continuidade de estudos nesse campo, sobretudo no que tange ao posicionamento dos professores (as) quanto ao papel da escola no campo da sexualidade. Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que a grande relevância dos temas transversais e, sobremaneira, da orientação sexual, no espaço escolar se situa na possibilidade de reconhecer que, indubitavelmente, os alunos trazem seu cotidiano para dentro dos muros da escola. Desse modo, a escola, apesar de suas limitações, ao permitir que questões tão significativas para a vida em sociedade entrem no espaço escolar, reforça, indiretamente, uma oportunidade ímpar de aprendizado mútuo para professores e alunos, pois como aprendemos com Freire, ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam mutuamente.

Bibliografia

- Arruda, S., Ricardo, C., Nascimento, M., & Fonseca, V. (Orgs). (2011). *Adolescentes, jovens e educação em sexualidade - Um guia para ação*. Rio de Janeiro: Promundo. Recuperado em 07 de maio de 2015 de <http://www.promundo.org.br/wp-content/uploads/2011/07/Toolkit-1.pdf>.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo* (L. Reto e A. Pinheiro, trad.). Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade, orientação sexual* (Secretaria de educação fundamental). Brasília: MEC/SEF.
- Calligaris, C. (2013). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Britzman, D. (2000). Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In Louro, G. (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, pp. 61-82. Belo Horizonte: Autêntica.
- Figueiró, M. (2006). *Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível*. Londrina: EDUAL.
- Foucault, M. (1997). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Frigoto, G. (2001). Educação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In Gentili, P., Silva, T. (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação : visões críticas* (9a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. (Org.). (1999). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Minayo, M. (1999) *O Desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Mourão, V. (2007). *Professores (as) municipais da cidade de Manaus frente à orientação sexual: representações sociais e práticas no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não publicada apresentada à Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM.
- Sayão, Y. (1997). Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In Aquino, J, *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Suplicy, M. et al.(1999). *Sexo se Aprende na Escola*. São Paulo: Olhos d'Água.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

STRESSE OCUPACIONAL EM POLÍCIAS DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

Liliana Faria¹ & Augusto Chabana²

1 Universidade Europeia (Portugal),

liliana.faria@europeia.pt

2 Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (Portugal),

achabana2@hotmail.com

Resumo

Embora todas as profissões sejam geradoras de algum grau de stresse, a investigação tem vindo a demonstrar que a profissão de polícia é inerentemente stressante, estando entre as que sofrem de maiores índices de stresse ocupacional. Não obstante, a existência de alguns estudos internacionais relativos ao stresse com esta população, não se conhecessem investigações com os polícias da República de Moçambique. Por isso, justifica-se a realização de estudos que procurem compreender as condições de exercício laboral nesta classe profissional. Assim, o objetivo principal desta investigação consistiu na adaptação e validação de um questionário de avaliação do stresse ocupacional à realidade Moçambicana. A análise exploratória da dimensionalidade do questionário, feita através de uma análise fatorial exploratória com recurso ao método de extração de componentes principais, revelou a bidimensionalidade da escala: stressores organizacionais e stressores operacionais. Verificou-se existir uma moderada perceção de stresse ocupacional por parte dos polícias das República de Moçambique.

Palavras-chave: Stresse, Polícias, Moçambique

INTRODUÇÃO

O stresse pode ser definido como sendo “uma resposta única do organismo a toda a exigência que lhe é feita, seja ela física, psicológica ou emocional. Quando um indivíduo

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

é submetido, bruscamente, a qualquer mudança do seu meio, quer se trate de uma grande alegria ou uma má notícia, desenvolve, no seu organismo, reações físicas e psicológicas de alarme e de defesa” (Dias, 2009, p. 2).

O stresse excessivo tem sido considerado um dos principais problemas do mundo, sendo tema de debate pela Organização Mundial de Saúde (OMS). De acordo com a Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2003), a seguir à dor de costas, o stresse no trabalho é considerado o problema de saúde mais comum na União Europeia, afetando um em cada três trabalhadores.

O stresse ligado ao trabalho é considerado uma preocupação, uma vez que pode afetar qualquer trabalhador, em qualquer tipo de trabalho (Cunha, 2004; Sartori, 2006). Este tema tem sido amplamente estudado nos profissionais da medicina (Frasquilho, 2005; Martins, 2003), enfermagem (Bianchi, 2000; Stacciarini & Tróccoli, 2001) mas também da Polícia (Collins & Gibbs, 2003; Soeiro & Bettencourt, 2003).

A investigação sobre o stresse tem, sobretudo, incidido no estudo sobre a génese do stresse e as suas consequências na saúde, no desempenho e na satisfação profissional, na vida social e familiar, no bem-estar e na qualidade de vida em geral (Collins & Gibbs, 2003; Soeiro & Bettencourt, 2003).

Apesar da grande maioria das profissões serem geradoras de algum grau de stresse, a profissão de polícia, pelas suas idiossincrasias, tem vindo a ser apontada, na literatura, como uma das profissões de maior risco de stresse ocupacional (Burke & Mikkelsen, 2006; Collins & Gibbs, 2003; Cooper, 2003; Cooper, Dewe, & O’Driscoll, 2001; Esteves & Gomes, 2013; Hoffman & Collingwood, 2005; Soeiro & Bettencourt, 2003). Segundo o Observatório *Surveillance of Occupational Stress and Mental Illness* (Collins & Gibbs, 2003), a profissão de polícia está entre as três ocupações mais vulneráveis ao stresse ocupacional, referenciadas por médicos e psiquiatras. O risco inerente à atividade, as condições de trabalho, a inexistência de equipamentos e, os problemas pessoais e familiares têm sido apontados como alguns dos problemas associados ao stresse policial (Caldeira, 2004) gerando problemas físicos, psicológicos, comportamentais e sociais (Violanti, 1997). A nível psicológico, a literatura aponta esta profissão como sendo a mais perigosa do mundo (Agolla, 2009; Goodman, 1990).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Os polícias estão constantemente e comumente expostos a ambientes mais violentos que a maioria dos outros profissionais. O exercício da profissão de polícia é diretamente afetado pelo aumento de violência nas ruas, pela exigência pública centrada nestes profissionais e pelo foco de exemplaridade que lhes é exigido. Tipicamente, os polícias vivenciam situações violentas, incluindo disparos de armas de fogo, tomada de reféns, homicídios, ferimentos, presença de cadáveres ou vitimização, turnos de serviço, situações de caráter social desfavorável, situações em que têm que lidar com suspeitos e ao mesmo tempo gerir todas estas situações sob a mais profunda discrição, tempo longe da família e dos amigos (Amaranto, Steinberg, Castello, & Mitchell, 2003; Hoffman & Collingwood, 2005; Violanti & Aron, 1994). Portanto, isto tudo pode provocar um desequilíbrio, e existem vários estudos que o corroboram, afirmando que o stresse pode ser prejudicial na performance do elemento em serviço (Goodman, 1990; McGreedy, 1974).

De acordo com Zhao, He, & Lovrich (2002), o stresse ocupacional afeta não só a performance profissional do polícia como a sua saúde física e mental, uma vez que, na maior parte dos casos, as funções que são inerentes ao polícia são efetuadas com insuficiência, fragilidade ou deterioração de meios policiais. O mesmo autor acrescenta, ainda, que a incorreta manutenção dos meios de trabalho policiais implica uma maior taxa de sinistralidade laboral, o que acarreta consequências em termos do bem-estar psicológico e saúde dos polícias.

O stresse organizacional, tais como a mudança, os horários de trabalho alargados e, a relação meio profissional/meio familiar são outros elementos que concorrem para o stresse ocupacional dos polícias (Cooper, 2003). A nível familiar realça-se, sobretudo, o limitado conhecimento acerca do trabalho de polícia; o conflito entre o trabalho e as prioridades familiares; o isolamento do agente face à família. Este problema que, segundo um estudo realizado por Kartz, Lott, e Arbus (1995), pode levar a causas alarmantes como violência familiar; abuso de álcool; divórcio e suicídio entre os polícias. Essas consequências são motivadas por todo o ambiente que envolve e implica a atividade policial, que leva a um afastamento involuntário da família e, consequentemente, provoca danos psicológicos no indivíduo e um desgaste emocional acentuado, fazendo com que a sua motivação seja posta à prova. Os sinais de alerta para este desgaste psicológico

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

incluem dificuldades de concentração; esquecimento; começar a chegar tarde ao trabalho; perda de interesse e motivação (Anshel, Robertson, & Caputi, 1997; Brown & Campbel, 1994).

MÉTODO

Participantes

A amostra, de conveniência, foi constituída por 62 polícias pertencentes ao Comando da polícia da República de Moçambique, 17 (27.4%) mulheres e 45 (72.6%) homens, com idades compreendidas entre os 19 e os 63 anos ($M=34.05$; $D.P=10.77$). O tempo de serviço dos polícias varia entre 1 e 36 anos ($M=12.47$; $D.P=10.03$). Apenas 11.3% possuem licenciatura (ver Tabela 1).

Tabela 1. *Descrição sociodemográfica da amostra*

Variável		Frequência	Percentagem
Sexo	Mulheres	17	27.4%
	Homens	45	72.6%
Idade por grupo	19 a 30 anos	32	51.6%
	31 a 40 anos	17	27.4%
	Mais de 40 anos	13	21.0 %
Habilitações literárias	Ensino básico	29	46.8%
	Ensino secundário	26	41.9%
	Ensino superior	7	11.3%
	De 0 a 5 anos	17	27.4%
Tempo de serviço	De 6 a 10 anos	24	38.7%
	De 11 a 20 anos	8	12.9%
	Mais de 21 anos	13	21.0%

Material

Escala de Stresse Ocupacional - desenvolvida por McCreary Thompson (2006) para a polícia canadiana e traduzida e validada para a Polícia de Segurança Pública (PSP) Portuguesa por Cardoso (2010).

Trata-se de uma escala de auto-resposta, destinada a quantificar o grau da perceção de stresse que cada polícia experimenta num determinado momento da sua vida. É

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

composta por 54 itens, com sete (7) níveis de respostas possíveis, que variam desde “nenhum stresse” (nível 1) até ao “excesso de stresse” (nível 7), passando por um nível intermédio (4) designado “stresse moderado”. Assim, quanto mais próximo for o valor médio de 7, maior a perceção de presença/existência de stresse ocupacional pelos polícias. Quer no estudo original (Alpha de Cronbach entre os .841 e .863), quer no estudo de validação da escala para a população portuguesa (*Alpha de Cronbach* de .936 e .934), a escala revelou boas características psicométricas.

Procedimentos

Inicialmente foi feito um pedido de autorização ao autor da ESP para a sua utilização e adaptação à realidade Moçambicana. De seguida, foi feito um pedido de autorização para a realização do estudo ao Diretor do Pessoal e Formação do Comando-Geral da Polícia da República de Moçambique, dando a conhecer os objetivos da presente investigação. Após obter a aprovação do Diretor, os polícias responderam ao questionário individualmente, dentro da própria instituição, nas horas de trabalho, e em espaços físicos especialmente concebidos pelas autoridades organizacionais para esta finalidade. Foram garantidas as questões do anonimato e confidencialidade da informação fornecidos, observando que esta seria usada apenas para fins da investigação científica em curso. De referir, ainda, que o tempo pré-estipulado para o preenchimento do questionário foi inteiramente respeitado, tendo-se atingido o tempo máximo de preenchimento de 15 minutos. No final do preenchimento, a existência de resposta a cada uma dos itens, por cada participante foi confirmada pelo investigador.

Todos os dados foram tratados com o programa *Software* estatístico *PASW Statistics*, versão 21.0. Foram considerados estatisticamente significativos os resultados cujo valor do teste de significância foi inferior a .05 ($P < .05$).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

RESULTADOS

Validade

Para o estudo da validade, realizou-se uma análise fatorial exploratória sobre a matriz de correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação varimax. A extração dos fatores comuns foi realizada segundo o critério de Kaiser (eigenvalues superiores a 1), em consonância com o ScreePlot e a percentagem de variância retida. Para avaliar a validade da análise fatorial utilizou-se o critério KMO com os critérios definidos por Maroco (2007). Tendo-se observado um $KMO=.730$, o que torna a recomendação face à análise fatorial executável, embora média (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2005). Os scores de cada sujeito em cada um dos fatores retidos foram obtidos pelo Teste de Esfericidade de Bartlett, tendo-se verificado um valor da estatística do qui-quadrado de 207.173 com um $p\text{-value}=.000$ o que permite concluir que as variáveis estão correlacionadas significativamente. A estrutura de dois fatores foi escolhida para a solução final, por ser a mais simples, considerando os critérios adotados, e de modo a garantir a consistência do modelo teórico subjacente à escala. Na tabela 2 apresenta-se a composição desta solução fatorial, apresentando os itens que saturam em cada um dos fatores, bem como o seu grau de saturação, impondo-se a condição desta saturação ser igual ou superior a .40, de forma a se considerarem apenas itens com saturação significativa e a percentagem de variância explicada por cada fator. Deste modo, retivemos 11 itens, tendo em conta os referenciais teóricos e as respetivas ponderações estatísticas, que formaram dois componentes distintos com 52.831% da variância explicada, sendo que o primeiro fator (8 itens) explica 31.270% da variância e o segundo fator com 21.561% de variância explicada (3 itens).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 2. *Distribuição dos itens por fatores. Análise fatorial exploratória com rotação varimax*

Escala	Item	Comunalidades	1	2
Fator 1 -	6. Falta de pessoal (efetivos)	.524	.680	
Stressores	25. Falta de apoio por parte da estrutura da PSP (e.g., sindicato)	.519	.685	
organizacionais	27. Sistema de avaliação	.503	.634	
	31. Necessidade de fazer horas extraordinárias	.604	.777	
	34. Trabalhar sozinho/a	.491	.625	
	45. Sustentar uma boa imagem em público	.410	.633	
	46. Comentários negativos das pessoas (comunidade)	.505	.700	
	47. Impossibilidade de falar do trabalho com terceiros (externos ao serviço)	.505	.701	
Fator 2 -	50. Limitações na sua vida social (e.g., escolha de amigos)	.629		.789
Stressores	52. Uso de farda	.620		.786
operacionais	54. Porte e uso de arma	.601		.774
<i>Engenvalue</i>			3.440	2.372
% Variância explicada			31.270	21.561

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Fidelidade

Obteve-se um indicador do grau de fidelidade das subescalas através do método da consistência interna com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach (ver Tabela 3). O valor de alfa de Cronbach de cada uma das duas sub-escalas oscila entre .801 e .740, pelo que, de acordo com Maroco (2007) pode concluir-se que a escala possui consistência interna.

Sensibilidade

De acordo com os valores de assimetria e curtose presentes na Tabela 3 para as duas subescalas do questionário, obtiveram-se valores próximos de zero, que podem ser associados a uma distribuição normal. Sendo assim, este instrumento possui uma boa capacidade para discriminar os sujeitos face às dimensões a avaliar.

Analisada a estrutura fatorial da escala, destacamos os significados atribuídos ao trabalho pelos polícias participantes desse estudo (ver Tabela 2).

A tabela 4 apresenta uma comparação da distribuição de itens por fatores/subescalas e respectivos alfas da versão portuguesa e da versão do presente estudo.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 3. *Estatística descritiva e Alpha de Cronbach das duas subescalas da escala de stresse ocupacional*

	Nº de itens	Mínimo	Máximo	Média	D.P	Assimetria	Curtose	Alpha de Cronbach
Fator 1 - Stressores organizacionais	8	15	56	37.56	10.97	-.613	-.529	.801
Fator 2 - Stressores operacionais	3	3	21	12.97	5.61	-.365	-.764	.740

Tabela 4. *Tabela Comparativa da Distribuição de Itens por Fatores/Subescalas e respectivos “alfas”*

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Subescalas	Nº itens escala portuguesa	Nº itens neste estudo	Alpha escala portuguesa	Alpha neste estudo
Fator 1 - Stressores organizacionais	17	8	.936	.801
Fator 2 - Stressores operacionais	14	3	.934	.740

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

DISCUSSÃO

Pretendeu-se analisar se a Escala de stresse ocupacional apresentava qualidades métricas satisfatórias que permitissem a sua utilização na realidade Moçambicana. Tendo em conta este objetivo, os resultados obtidos com a presente escala são favoráveis, reforçando assim a ideia de se prosseguir com a sua aplicação e uso em estudos empírico. A escala consegue discriminar convenientemente bem os sujeitos, assegurando desta forma alguns critérios de sensibilidade. Apresenta, ainda, índices de fidelidade satisfatórios, que variam entre .801 e .740, valores e, que atestam a elevada consistência interna da escala (Maroco, 2007). A análise fatorial exploratória apresentou-nos uma solução com 11 itens distribuídos em dois fatores como na escala original. Os dois fatores apresentam-se fatorialmente distintos e no seu total explicam 52.831% da variância dos resultados da variância da escala. Analisando os resultados foi possível perceber que, apesar da eliminação de 43 itens, os demais itens se distribuem pelos mesmos fatores da escala original, confirmando assim o modelo teórico subjacente à construção do instrumento original.

O fator Stressores operacionais foi a que perdeu mais itens, por isso ficou com um *alfa* relativamente mais baixo (.740), contudo não o torna inválido uma vez que se trata de uma pesquisa exploratória, uma vez que esse se trata da validação de um novo instrumento que nunca foi utilizado na população Moçambicana e que os valores de *alfa* podem estar diretamente relacionados ao número reduzido de itens da respectiva subescala, tendo em conta que no processo de adaptação à população Moçambicana este fator ficou circunscrito a três itens. Outra possível justificação para essa diminuição no valor da consistência interna são as diferenças culturais, que nos levam a pensar que os stressores operacionais em Portugal podem ter um significado diferente no contexto Moçambicano. Assim, em futuros estudos de desenvolvimento da escala pretende-se construir novos itens para este fator de forma a torná-lo mais consistente. Em estudos futuros considera-se também pertinente a realização de uma análise fatorial confirmatória.

Os resultados do presente estudo, embora sendo apenas válidos para o grupo específico de sujeitos estudados, revelaram que o stresse dos polícias da República de Moçambique da nossa amostra é, predominantemente, médio/moderado.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Espera-se que novos trabalhos possam assim contribuir para o desenvolvimento e melhoramento do instrumento apresentado. Neste sentido, recomenda-se a realização de mais estudos sobre a temática de modo a superar as limitações apresentada. Parece-nos, ainda, que poderá ser, igualmente, pertinente o estudo da influência da personalidade no nível de cedência para a predisposição dos indivíduos para o stresse.

REFERÊNCIAS

- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2003). *Prevenção de Riscos Psicossociais no Local de Trabalho*.
- Agolla, J. (2009). Occupational stress among police officers: the case of Botswana police service. *Research Journal of Business Management*, 2(1), 25-35.
- Amaranto, E., Steinberg, J., Castellano, C., & Mitchell, R. (2003). Police Stress Interventions. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 3(1), 47-53.
- Anshel, M., Robertson, M., & Caputi, P. (1997). Sources of acute stress and their appraisals and reappraisals among Australian police as a function of previous experience. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 337-256.
- Bianchi, E. (2000). Enfermeiro Hospitalar. *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, 34(4), 390-400.
- Brown, J., & Campbell, E. (1994). *Stress and Policing: Sources and Strategies*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Burke, R., & Mikkelsen, A. (2006). Burnout among Norwegian Police Officers: potential antecedents and consequences. *International Journal of Stress*, 1, 64-83.
- Caldeira, M. (2004). *Confronto com a morte na actuação policial: estudo exploratório*. Dissertação de Licenciatura no Curso de Formação de Oficiais de Polícia. ISCPSI: Lisboa.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 4, 385 – 396.
- Collins, P., & Gibbs, A. (2003). *Stress in Police Officers: a study of the origins, prevalence and severity of stress-related symptoms within a country police force*. *Occupational*, 53(4), 256-264.
- Cooper, C. (2003). Stress prevention in the police. *Occupational Medicine*, 53, 244-245.
- Cooper, C., Dewe, P., & O'Driscoll, M. (2001). *Organizational Stress: A review and critique of theory, research and applications*. Londres: Sage Publications.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Cunha, P. (2004). *Prevenção e Gestão do Stress na Polícia de Segurança Pública: A função do suporte social interno*. Dissertação de Licenciatura no Curso de Formação de Oficiais de Polícia. ISCPSI: Lisboa.
- Dias, R. (2009). *Stress e Satisfação Profissional na Polícia de Segurança Pública: Estudo comparativo*. Dissertação de Licenciatura não pública. ISCPSI, Lisboa.
- Esteves, A., & Gomes, A. (2013). Stress ocupacional e avaliação cognitiva: Um estudo com forças de segurança. *Saúde e Sociedade*, 22(3), 701-713.
- Frasquilho, M. (2005). Medicina, médicos e pessoas : Compreender o stress para prevenir o burnout. *Acta Médica Portuguesa*, 23(2), 89-98
- Goodman, A. (1990). "A Model for Police Officer Burnout". *Journal of Business and Psychology*, 5, 85-99.
- Hoffman, R., & Collingwood, T. (2005). *Fit for duty: Na officer's guide to total fitness* (2.^a ed.). United Kingdom: Human Kinetics.
- Katz, R., Lott, M., & Arbus, P. (1995). Pharmacotherapy of post-traumatic stress disorder with a novel psychotropic. *Anxiety*, 1, 169-74.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística. Com a Utilização do SPSS*. (3.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, L. (2003). Saúde mental dos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 1(1), 56-68.
- McGreedy, K. (1974). Selection Practices and the Police Role. *Police Chief*, 41, 41-43.
- Moreira, J. (2002). *Altera pars auditor: the dual influence of the quality of relationships upon positive and negative aspects of coping with stress*. Unpublished doctoral dissertation. University of Lisbon: Portugal.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (2.^a ed). Lisboa: Editora Sílabo.
- OMS (2004). *Organización Mundial de la Salud – La Organización del Trabajo y el Estrés*.
- Sartori, L. (2006). Avaliação de Burnout em Policiais Militares: *A relação entre trabalho e o sofrimento*. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Estadual de Londrina: Maringá.
- Soeiro, C., & Bettencourt, H. (2003). Identificação dos factores de stress associados ao trabalho de Polícia: Estudo exploratório de uma amostra de inspectores de investigação criminal da Polícia Judiciária portuguesa. *Polícia e Justiça*, 3(1), 127-158.
- Stacciarini, J., & Tróccoli, B. (2001). Estresse na atividade ocupacional do enfermeiro. *Revista Latino-Americano de Enfermagem*, 9(2), 17-25.
- Violanti, J. (1997). Suicide and the police role: a psychological model. *Policing Bradford*, 20(4), 698.
- Violanti, J., & Aron, F. (1994). Ranking Police Stressors. *Psychological Reports*, 75, 824-826.
- Zhao, J. S., He, N. & Lovrich, N. (2002). Predicting five dimensions of police officer stress: Looking more deeply into organizational settings for sources of police stress. *Police Quarterly*, 5(1), 43-62.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ORIENTACIÓN A METAS Y AUTOEFICACIA DOCENTE

Susana Rodríguez, Isabel Piñeiro, Bibiana Regueiro,
María del Mar Ferradás, Carlos Freire y Antonio Valle

Facultad de Ciencias de la Educación (Universidade da Coruña, España)

Resumen

El estudio de la motivación en el ámbito educativo se ha focalizado tradicionalmente en la motivación del estudiante, y no ha sido hasta los últimos años que comienza a abordarse el estudio de la motivación del profesor. En este punto, la teoría de orientación a metas podría proporcionar un fructífero marco para el analizar la motivación docente y vincularla con diferentes actitudes y conductas. Aquí exploramos la incidencia de la orientación a metas sobre la autoeficacia percibida del profesor. La muestra estaba integrada por 95 profesores (58.90% hombres y 41.10% mujeres) pertenecientes a dieciséis titulaciones de cinco universidades públicas españolas. Los profesores contestaron un cuestionario que evaluaba diferentes razones para su implicación en la enseñanza y una versión adaptada de la Teachers' Sense of Efficacy Scale (2001). Considerando los resultados de este trabajo, la orientación a metas de dominio, a metas de aproximación al rendimiento y de evitación del trabajo explicarían conjuntamente en torno al 30% de la varianza de la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y para implicar al estudiante. Sostener razones intrínsecas como el sentido del deber o el disfrute con el aprendizaje del alumno podría incidir positivamente tanto en la capacidad percibida para comprometer al estudiante como para emplear recursos y estrategias instruccionales eficaces. Razones más vinculadas a la imagen como docente o asociadas con la evitación del esfuerzo podrían reducir la autoeficacia percibida en torno a estos aspectos. La autoeficacia percibida para gestionar el aula podría tener menor relación con la orientación a metas.

Introducción

Los expertos consideran que la autoeficacia docente, que engloba todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos, influye en sus propias expectativas de éxito como docentes y tiene claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). Mayores niveles de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

autoeficacia permitirían a los profesores ser menos críticos con sus alumnos cuando éstos comenten errores (Ashton y Webb, 1986), trabajar más con los estudiantes con más dificultades (Gibson y Dembo, 1984), y estar menos inclinados a remitir a un estudiante difícil a aulas alternativas o especiales (Meijer y Foster, 1988; Podell y Soodak, 1993; Soodak y Podell, 1993). Posiblemente la percepción de eficacia influirá en la persistencia de los profesores cuando las cosas no van bien y en su capacidad de recuperación cuando se enfrentan con dificultades.

Los profesores con un fuerte sentido de eficacia estarán también más abiertos a nuevas ideas, tendrán más probabilidad de experimentar nuevos métodos instruccionales para atender a las necesidades de sus estudiantes (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977; Guskey, 1988, Stein y Wang, 1988), tenderán a exhibir mayores niveles de planificación y organización de su labor y a mostrarse más entusiastas en el proceso de enseñanza (Tschannen-Moran y Woolfoolk, 2001).

A pesar de que esta línea de investigación en torno a la autoeficacia docente se ha venido desarrollando en los últimos años, todavía no ha considerado las posibles diferencias en este tipo de creencias en función de los propósitos que como docentes se plantean los profesores; propósitos no tanto en el relación al logro de sus alumnos sino respecto a sí mismos. En este sentido nos proponemos observar la potencial incidencia del tipo de metas que se plantea el docente sobre su percepción de autoeficacia.

En un principio desde la teoría de orientación a metas diferenció entre *metas de dominio*, aprendizaje o centradas en al tarea y *metas ego-centradas*, relativas a la capacidad o al rendimiento (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Diferentes estudios confirmaron la relevancia de estas metas de logro en la medida que se asociaban a formas cualitativamente diferentes de evaluar el éxito y el fracaso, procesar información o regular el propio comportameinto (para una revision, véase, pe., Kaplan & Maehr, 2007).

En estudios con muestras de docentes, Butler (2007) diferenció cuatro orientaciones a metas que reflejaban los deseos de (a) aprender y mejorar la competencia profesional (b) demostrar la habilidad como profesor, (c) evitar fracasar y/o demostrar baja capacidad docente y (d) evitar el trabajo. En este contexto, podemos encontrar ya trabajos que sugieren diferencias en las orientación a metas entre docentes (Butler, 2006;

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

2007; Dickhauser, Butler, & Tonjes, 2007; Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010) y que vinculan estas orientaciones con diferentes creencias, actitudes y conductas (Butler, 2007; Dickhauser et al., 2007; Nitsche, Oliver Dickhauser, Fasching, & Dreselet al., 2011).

Dado que las razones más intrínsecas para trabajar se han vinculado positivamente con la satisfacción laboral, la orientación de dominio o la percepción de eficacia para implementar mejoras instruccionales (Gorozidis, 2009) y que distintos estudios han encontrado que la orientación a metas de dominio se asocia con un patron adaptativo de resolución de problemas e interés en la enseñanza (Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012; Retelsdorf et al., 2010) esperabamos encontrar una relación positiva entre la orientación a metas de dominio del profesor y sus creencias de autoeficacia. La relación con estas creencias de autoeficacia tendría un signo menos positivo entre docentes ego-orientados o entre aquellos que evitan dedicar esfuerzo a su labor docente ya que la investigacion también sugiere que las metas dirigidas a evitar el fracasar o evitar dar una mala imagen se ha vinculado con comportamientos de self-handicapping y que la evitación del trabajo se ha asociado al burnout y al bajo interés por la docencia (Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012; Retelsdorf et al., 2010).

Método

Participantes

La muestra final estaba integrada por 95 profesores (58.90% hombres y 41.10% mujeres) pertenecientes a dieciséis titulaciones de cinco universidades públicas españolas. Estos profesores, pertenecientes a diez centros universitarios distintos, impartían docencia en las siguientes titulaciones: Enfermería, Químicas, Podología, Empresariales, Psicología, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Logopedia, Fisioterapia, Psicopedagogía, Maestro en Educación Física, Maestro en Audición y Lenguaje, Maestro en Educación Especial, Maestro en Lengua Extranjera y Maestro en Educación Infantil. De ellos, el 66.30% imparte docencia en primer ciclo y el 33.70% en segundo ciclo. En cuanto a la distribución por edades, el 21.10% tienen menos de 40 años, el

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

35.70% entre 40 y 50 años, el 33.70% entre 50 y 60 años y el 9.50% tienen más de 60 años. Los participantes se implicaron de modo voluntario en la investigación.

Instrumentos

Los 95 docentes que integran la muestra respondieron una serie de cuestiones relativas a la edad, género, categoría académica y años de experiencia docente. Los profesores completaron los siguientes dos cuestionarios:

Cuestionario de Motivación Docente. Cada profesor valoró en que medida diferentes razones explicaban su implicación docente. El análisis factorial nos permitió diferenciar entre razones intrínsecas para preparar las clases y los materiales docentes. (pe, " *Me esfuerzo en preparar las clases, o los materiales, porque me gusta ver como mis alumnos aprenden*") [Orientación a Metas Dominio] y razones vinculadas con la imagen y la capacidad para comprometerse con la labor docente (pe, " *Me esfuerzo en preparar las clases, o los materiales, porque es importante para mí que mis compañeros me consideren un gran profesor/a.*" o " *... porque no quiero que los alumnos piensen que soy una mal profesor/a*") [Orientación a Metas relativas a la Abilidad/Imagen]. Un tercer factor que agrupaba creencias desmotivadoras asociadas con la evitación del esfuerzo fue también diferenciado: " *Da igual que te esfuerces más o menos en la enseñanza, recibes el mismo pago*" o " *Si pudiera dejaría la enseñanza*" y podría dar cuenta de una serie de motivos para la falta de compromiso con la enseñanza [Orientación a Metas Evitación Trabajo]. Estos tres factores, con valores propios superiores a 1, darían cuenta conjuntamente del 77.9% de la varianza total.

Escala de Auto-eficacia Docente. Para evaluar la auto-eficacia docente se utilizó una versión adaptada al español de la Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). A través de esta escala se mide la percepción de auto-eficacia docente en tres dimensiones: (a) *eficacia percibida para optimizar la propia instrucción*, (b) *eficacia percibida para gestionar el aula* y (c) *eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje*. Esta escala se ha mostrado muy fiable y con excelente validez (Klassen y Chiu, 2010). La fiabilidad de la escala total es elevada ($\alpha = .92$), siendo también excelentes la fiabilidad de las tres subescalas [eficacia percibida para optimizar la propia

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

instrucción ($\alpha = .81$), eficacia percibida para gestionar el aula ($\alpha = .86$), eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje ($\alpha = .81$)].

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros universitarios de los que formaban parte los profesores que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Análisis de datos

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se realizaron diversos análisis descriptivos, análisis correlacionales, análisis factoriales de los cuestionarios utilizados en la investigación, y se llevaron a cabo tres análisis de regresión para conocer los posibles efectos de la motivación docente sobre su autoeficacia percibida.

Resultados

Tal y como se sugería, la relación entre la orientación de dominio y la autoeficacia es significativa y positiva, mientras que la evitación del trabajo mantiene correlaciones negativas con la autoeficacia para mejora la propia docencia y para implicar al alumno en el aprendizaje. Nosotros hemos encontrado también una vinculación negativa entre la orientación a metas relativas a la habilidad y la autoeficacia para optimizar la instrucción y también para gestionar el aula (Véase Tabla 1)

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

TABLA 1. Correlaciones entre variables

	1	2	3	4	5	6
1.-M_Evit_Trabajo	1					
2.-M_Dominio	.000	1				
3.-M_Abilidad	.000	.000	1			
4.-Autoef_alumno	-.255*	.485*	-.196	1		
		*				
5.-	-	.381*	-	.763*	1	
Autoef_Instrucción	.278*	*	.276*	*		
	*		*			
6.-Autoef_aula	-.112	.391*	-	.620**	.667*	1
		*	.284*		*	
			*			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Profundizando en el análisis de estas relaciones y en consonancia con los objetivos propuestos en este trabajo, se llevaron a cabo tres análisis de regresión múltiple por pasos considerando la autoeficacia percibida para *mejorar la propia instrucción*, para *gestionar el aula* y para *comprometer al estudiante* en el aprendizaje como variables dependientes o criterio, y en los tres casos, como variables predictoras la orientación a metas de dominio, relativas a la capacidad y de evitación del trabajo.

En la Tabla 2 se aporta información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas con la autoeficacia, la varianza total explicada por las variables incluidas en el modelo (R^2 ajustada correspondiente al modelo extraído en el análisis de regresión) así como la cantidad de varianza de la autoeficacia para mejorar la propia instrucción, para gestionar el aula y para comprometer al estudiante que explica cada una de las variables incluidas (cambio en R^2).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabla 2. Coeficientes de correlación múltiple (R), cantidad de varianza explicada por el conjunto de las variables incluidas en el modelo (R^2), y cantidad de varianza explicada por cada una de las variables incluidas en el modelo de predicción (cambio en R^2) correspondientes a los modelos explicativos de la autoeficacia en función de la orientación a metas.

<i>MODELO</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R²</i> <i>ajustada</i>	<i>Cambio en R²</i>
AUTOEF_ALUMNO				
Modelo 1	.485	.235	.227	.235
Modelo 2	.548	.300	.285	.065
Modelo 3	.582	.339	.317	.039
<i>Modelo1: M_Dominio</i>				
<i>Modelo 2: M_Dominio, M_Evit_Trabajo</i>				
<i>Modelo 3: M_Dominio, M_Evit_Trabajo, M_Abilidad</i>				
AUTOEF_INSTRUCCIÓN				
Modelo 1	.281	.145	.136	.145
Modelo 2	.471	.222	.205	.077
Modelo 3	.546	.298	.275	.076
<i>Modelo1: M_Dominio</i>				
<i>Modelo 2: M_Dominio, M_Evit_Trabajo</i>				
<i>Modelo 3: M_Dominio, M_Evit_Trabajo, M_Abilidad</i>				
AUTOEF_AULA				
Modelo 1	.391	.153	.144	.153
Modelo 2	.483	.234	.217	.081
<i>Modelo1: M_Dominio</i>				
<i>Modelo 2: M_Dominio, M_Abilidad</i>				

En la explicación de la autoeficacia percibida para comprometer al alumno, el modelo correspondiente al último paso indica, en primer lugar, que las variables predictoras comunes son la orientación a metas de dominio, la evitación del trabajo y las metas relativas a la capacidad. En segundo lugar, la cantidad de varianza explicada alcanza el 31.7% (R^2 corregida = .317). En tercer lugar, se observa que la orientación que más predice la autoeficacia para implicar al alumno en su aprendizaje es la orientación a metas de dominio (valor de *cambio en R^2* en la Tabla 2). Atendiendo al último modelo, la

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

autoeficacia para comprometer al alumno se explicaría positivamente por la metas de dominio ($\beta=.485$; $t=5.687$; $p=000$) y negativamente por la evitación del trabajo y las metas relativas a la habilidad ($\beta=-.255$; $t=-2.995$; $p=004$ y $\beta=-.196$; $t=-2.305$; $p=023$, respectivamente).

Tal y como se evidencia en la Tabla 2, la autoeficacia para optimizar la propia instrucción vendría explicada por las mismas tres variables alcanzado una varianza explicada del 27.5% (R^2 corregida = .275). Como en el caso anterior, la orientación a metas de dominio es la variable que mayor predice la autoeficacia para mejorar la propia enseñanza (*cambio en R^2* = .145) y es la única variable que mantiene una incidencia positiva ($\beta=.381$; $t=4.335$; $p=000$). Evitar el esfuerzo y buscar dar una buena imagen como profesor podrían limitar la percepción de eficacia para mejorar la propia labor docente ($\beta=-.278$; $t=-3.164$; $p=002$ y $\beta=-.276$; $t=-3.145$; $p=002$, respectivamente).

En la explicación de la autoeficacia percibida para gestionar el aula, el modelo correspondiente al último paso indica, en primer lugar, que las variables predictoras comunes son la orientación a metas de dominio y las metas relativas a la capacidad, quedando fuera del modelo la evitación del trabajo. En segundo lugar, la cantidad de varianza explicada alcanza el 21.7% (R^2 corregida = .217). En tercer lugar, se observa nuevamente que la orientación que más predice la autoeficacia para gestionar el aula es la orientación a metas de dominio (valor de *cambio en R^2* en la Tabla 2). Atendiendo al ultimo modelo, la autoeficacia para gestionar el aula se explicaría positivamente por las metas de dominio ($\beta=.391$; $t=4.281$; $p=000$) y negativamente por las metas relativas a la habilidad ($\beta=-.284$; $t=-3.117$; $p=002$).

Conclusiones

Tal y como sugería la investigación previa, trabajar por razones más intrínsecas podría ser un factor explicativo de la autoeficacia docente (Gorozidis, 2009). Atendiendo a nuestros resultados, el profesor que trabaja porque esta comprometido y disfruta con la enseñanza puede sentirse más capaz de motivar al alumno, fomentando su creatividad y comprensión; controlar la disciplina y manejar a los alumnos problemáticos en el aula; y

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sentirse más capaz también de responder a las cuestiones que éstos plantean y para adaptar sus explicaciones y estrategias instruccionales (Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012; Retelsdorf et al., 2010).

En consonancia con trabajos previos, que han vinculado la evitación del trabajo con la falta de interés o el burnout, también presuponíamos que creencias desmotivadoras que justifican una potencial baja dedicación docente podrían asociarse a una baja percepción de autoeficacia entre los profesores (Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012; Retelsdorf et al., 2010). Efectivamente, nuestros resultados nos permiten sostener que este tipo de creencias desmotivadoras vinculadas a la evitación del esfuerzo podrían reducir la percepción de capacidad a la hora de motivar al alumno, fomentar su creatividad o favorecer su comprensión o para adaptar sus explicaciones, plantear preguntas ajustadas en clase o poner ejemplos ilustrativos. Este tipo de razones podrían no afectar del mismo modo a la capacidad percibida para mantener la disciplina o lidiar con alumnos problematicos.

Finalmente, cabe destacar también la incidencia negativa encontrada de las metas relativas a la habilidad o la imagen como profesor sobre la percepción de autoeficacia docente. Si bien la investigación previa había constatado un patron desadaptativo para las metas más ego-defensivas (Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012; Retelsdorf et al., 2010), nuestros resultados sugieren que, en términos generales, los docente preocupados por la imagen que sus alumnos tienen de ellos o que quieren mostrarse como buenos profesionales ante sus compañeros podrían tener una baja confianza en sus posibilidades para motivar a sus alumnos, gestionar el aula y desempeñar adecuadamente su labor instruccional.

Agradecimientos: Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por una de las autoras en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ashton, P. y Weeb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Logman
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., y Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. Karabenick & R. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts* (pp. 15-44). New York: Erlbaum.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Dickhäuser, O., Butler, R., y Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. [That just shows I can't do it: goal orientation and attitudes concerning help among preservice teachers]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goroizidis, G. (2009). Physical education teachers' motivation and self-efficacy in the implementation of the new Curriculum. (Unpublished Master thesis). Thessaloniki, Greece: Aristotle University of Thessaloniki.
- Goroizidis, G y Papaioannou, A (2014) Teachers' motivation to participate in training and to implement Innovations. *Teaching and Teacher Education* 39, 1-11
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher Education*, 4, 63-69
- Kaplan, A., y Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184
- Klassen, R y Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756
- Meijer, C.J.W. y Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Nitsche, S., Dickhauser, O., Fasching, M. S., y Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574–586.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., y Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping, behavior, engagement, and well-being. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28, 503–513.
- Podell, D. M. y Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., y Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction* 20, 30-46.
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* 25, 518–524
- Soodak, L. C. y Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Stein, M. K. y Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Megan Tschannen-Moran, M. y Wookfolk, A (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805
- Tschannen-Moran M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17, 783-805.
- Wolters, C. y Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, Vol 99(1), 181-193.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL: ESTUDO PRELIMINAR

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto/Capes (Brasil)

Resumo

Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento intitulada *“Políticas Públicas de formação docente, inicial e continuada, para a Educação de Adultos: estudo comparado entre Portugal e Brasil”* que teve como campo de investigação os países em questão e os professores que atuam na Educação de Adultos, nas cidades de Lisboa e Ouro Preto. Nosso propósito, nesta primeira etapa foi investigar os documentos legais que referenciam a formação de professores e a educação de adultos e analisar as políticas públicas desenvolvidas nos dois países para a formação continua desses professores, além de entrevistá-los a fim de estabelecer semelhanças e diferenças em ambos os contextos, aportando dados que permitam dispor de um estado da arte acerca do domínio em questão, e colaborar na configuração de um quadro de referência da formação contínua de docentes para esta modalidade de ensino. Tomamos como referência teórica os autores Garcia (1999), Furter (1974), Rodrigues (2006), Alarcão (1998), Estrela (2015, 1990), dentre outros. A metodologia utilizada nesta investigação, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em duas etapas, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com os docentes, ambas as etapas realizadas num primeiro momento em contexto português e num segundo, em contexto brasileiro. Os dados coletados até o presente momento foram submetidos à análise descritiva dos depoimentos dos professores sobre seu processo formativo e sua inserção na área da educação de adulto. O estudo revelou as limitações e dificuldades de uma política de formação contínua de professores, em Portugal, que, mesmo presente no sistema de ensino por meio de dispositivos legais desconsidera a realidade da sala de aula e do contexto em que as escolas se encontram, e os desafios enfrentados pelos docentes na prática cotidiana.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Contínua; Educação de Adultos.

Introdução

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Neste texto apresentaremos sucintamente as políticas de formação contínua de professores no período compreendido entre 2005 e 2015, em Portugal e no Brasil e, também, uma breve análise de algumas das categorias identificadas nos depoimentos de professores de adultos, que atuam em território português, participantes desta investigação. Por se encontrar ainda em curso, os dados no Brasil, em fase de coleta, ainda não foram analisados. Este trabalho é o resultado de um programa de estudos e investigações em nível de pós-doutoramento⁴, realizado pela autora, e que incidiu sobre as políticas de formação contínua de professores para atuar na educação de adultos, em contexto português e brasileiro. Com o propósito de identificar aspectos que aproximam e/ou distanciam ambos os países no campo da formação contínua de professores de adultos e aportar a este domínio um estado da arte, esta investigação tomou como fio condutor a formação de professores enquanto processo de aprendizagem de saberes necessários ao desempenho profissional docente. A compreensão que se busca acerca das políticas públicas de formação de professores para a educação de adultos respeita as diferenças entre os dois países e busca, tão somente, estabelecer relações e sentidos que possam nos ajudar no entendimento da realidade vivida hoje nesses contextos específicos.

A formação contínua de professores

A formação de professores, e nesta discussão específica, a formação contínua desse profissional, é um tema de particular interesse para este estudo, pois ao discutirmos a formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos, observamos que diante da carência de programas que atendam esta necessidade, torna-se imperativo que ações de formação contínua sejam pensadas, não como forma de suprir deficiências, mas orientada segundo princípios que levem os educadores e formadores de adultos a pensarem sobre sua prática e orientá-la de maneira tal que atenda adequadamente aos jovens e adultos que desejam concluir ou iniciar seus estudos. E, por compreender que esta temática é de fundamental importância e complexidade, tentaremos nesta seção apresentar, inicialmente, alguns conceitos e enfoques sobre a formação contínua de professores, evidenciando tanto um modelo que identificaremos como clássico,

⁴ Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/MEC.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sustentado num contexto histórico, como as novas tendências na formação continuada de professores. Na sequência, apresentaremos o que se propõe em termos de regulamentação tanto em Portugal quanto no Brasil, não com o propósito de comparar o que é feito nestes países, mas buscando compreender o que cada país construiu a partir da sua realidade.

De acordo com Estrela (2015), nos tempos atuais torna-se mais complicado falar das realidades da formação contínua, “pois o discurso sobre ela tende a confundir-se com o acto de formação, como se ele fosse um acto demiúrgico que, através dos símbolos, desse vida ao conteúdo da mensagem, inscrevendo-a no real”(Estrela, 2015,p.183). O fato é que, mesmo com inúmeras publicações que anualmente surgem em todo o mundo sobre a temática, verificamos que os estudos descritivos, explicativos e interpretativos sobre a formação contínua são em menor número, como afirma a autora, deixando evidente as limitações que gravitam em torno desta temática. Também se espera que esses estudos ultrapassem as discussões mais generalistas sobre a formação contínua, e a localizem num quadro teórico constituído a partir de uma compreensão consistente e fundamentada sobre a temática, o que não tem ocorrido.

Tomaremos como ponto de partida a compreensão do que vem a ser formação contínua, resgatando o conceito apresentado pela OCDE, num relatório que data de 1986. Para este organismo internacional, “A formação contínua, [é] entendida como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e atividades para docente) e devidamente estruturado em termos de objetivos, execução e controlo” (p.173). Neste cenário, a formação contínua surge a partir dos princípios propostos pela concepção de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, e que de acordo com a OCDE, deveria se apoiar nas três estratégias principais de formação. Essas estratégias estariam na base das políticas de formação continuada de professores, e são assim apresentadas: a licença sabática, na qual o professor tem um apoio financeiro para se aperfeiçoar; a frequência a cursos que são vinculados aos resultados das avaliações do trabalho docente e, finalmente, aquelas formações evidenciadas pela própria escola baseadas nas necessidades dos docentes.

Ainda dentro das discussões conceituais, diferentes autores apresentam suas formulações acerca do que compreendem ser a formação contínua dos professores. Nesta

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

análise, trataremos de apontar a compreensão de García (1999), Furter (1974), Rodrigues (2006) acerca da formação contínua, e os estudos realizados por Estrela (2015), em que apresenta alguns níveis de discurso observados a partir das produções escritas sobre a formação contínua. Para Marcelo García (1999:193) a formação contínua deve ser entendida

como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

Nesta perspectiva, o autor aponta a formação contínua como um processo intencional, planejado dentro de um contexto específico, direccionado a um grupo pré-definido, com características que se assemelham a um curso, com objetivos claros a seres perseguidos. E, por assim se caracterizar, essas ações devem ser enquadradas num esquema que implica planeamento, acompanhamento e avaliação. E, é interessante destacar que para este autor, há uma necessidade que foi identificada, “alguém precisa aprender algo”, que será por um terceiro, ensinado.

Já para Furter (1974:121) “a educação é permanente porque o homem não acaba nunca de amadurecer, qualquer que seja a idade, o sexo e a situação sociopolítica. Nunca será completamente formado”. Este autor compreende a formação continuada de professores não apenas em seu sentido formal, enquanto ações pensadas com o propósito de atender determinadas necessidades. Furter (1974), numa visão mais holística, perceber esta formação de maneira mais ampla, incluindo nela a atuação do próprio docente, suas expectativas, sua trajetória e suas experiências de vida. Outra conceituação, apresentada por Rodrigues (2006:34), para que a formação contínua

É entendida como direito e dever do professor e orienta-se por objetivos como o de promover a atualização e o aperfeiçoamento, bem como o de promover a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional; o de melhorar a competência profissional nos vários domínios da atividade docente; o de incentivar a participação ativa na inovação educacional e na melhoria da qualidade de educação e do

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ensino; o de adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

A autora compreende que as atividades que compõem uma ação de formação devem ser realizadas de forma sistemática, ao longo da vida do professor e articuladas com o seu trabalho e as suas necessidades. São por estas ações que os professores poderão desenvolver “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos” (Rodrigues, 2006:34). Uma formação que, ainda segundo a autora, deve focar nos novos papéis que o professor é chamado a cumprir na escola.

Neste trabalho, tomaremos o conceito de formação contínua que nos sugerem dois autores. Inicialmente, o conceito apresentado por Nascimento (2008), para efeitos de análise das políticas públicas pensadas para os professores em geral, e os formadores de adultos em particular. Este autor define a formação contínua como

(...) toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (Nascimento, 2008, p. 70).

O outro conceito que tomaremos em relevo define a formação de professores enquanto um processo de vivências e sistematicamente pensado, como o define Alarcão (1998:100), para quem a “formação continuada [se constitui] como o processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Dessas duas conceituações consideradas nesta reflexão destacamos na primeira a indicação de que as ações de formação contínua são “todas” e de todas as modalidades, formas e tipos, que necessariamente só precisam se articular com as necessidades do educador e suas possibilidades concretas de participação, bem como às condições da escola de apoiar a realização dessas ações. Na segunda conceituação destacamos o caráter de subjetividade e individualização do processo a que nos remete a autora. No centro desta ação formativa está um sujeito, um profissional, um educador que será o autor e promotor da sua contínua formação, aquele que ao tomar consciência da sua trajetória formativa, o faz olhando, também, para suas carências e necessidades.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A ideia que predomina não é apenas a de atualização constante face ao acelerado processo de mudanças que vem ocorrendo na sociedade, seja no domínio do conhecimento e das tecnologias, ou mesmo no mercado de trabalho. Mas, igualmente, a de que o profissional docente é o protagonista deste processo e como tal, deve, com o apoio, quer da escola, quer dos sistemas nacionais de educação, gerir e conduzir as ações que devem sustentar uma educação de qualidade social e pedagógica, à altura das demandas atuais.

O caso português

Ao tomarmos como estudo a realidade da formação contínua de professores em Portugal, identificamos que esta tem sido considerada como um direito dos professores e que foi legalmente instituído pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 e atualizada pela Lei nº49/2005, de 30 de agosto. Este dispositivo legal define em seu artigo 33º, que

A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:
a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente (destaque da autora);

Sobre a formação contínua, mais especificamente, a legislação declara que este direito é estendido a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação, e que suas ações devem ser suficientemente diversificadas para que possam assegurar o “complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais” (Lei nº49/2005). Ainda, esta formação terá como propósito possibilitar aos professores a ela submetidos a mobilidade e a progressão na carreira. Observamos ao longo desses 28 anos que transcorreram após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, o aparecimento e a evolução de um quadro normativo para a formação contínua de professores em Portugal, com vistas a “enquadrá-la juridicamente” e adaptá-la às reformas do sistema, especificando os seus objetivos e regulamentando as suas iniciativas e coordenação.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Não nos deteremos numa análise aprofundada das publicações mais antigas, importa-nos as atualizações realizadas a partir de 2004, mas faz-se necessário no contexto do presente estudo destacar que, em seguida à publicação da LBSE de 1986, foi assinado o Decreto-Lei nº344/89, estabelecendo o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e ainda configurando a formação contínua como um dever do Estado (Estrela, 2015). Com todo o capítulo III destinado à formação contínua, este Decreto-Lei a apresenta como “um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional”(Decreto-Lei nº344/89). Ainda no artigo 27º, esta normativa legal declara que a iniciativa da formação contínua pode ser de “instituições para tanto vocacionadas” ou de organismos locais, regionais ou nacionais do Ministério da Educação. Ainda podem propor ações de formação contínua os empregadores, docentes e suas associações profissionais e científicas, o que amplia o leque de instituições formadoras se se considerar que a própria escola também pode ofertar ações formativas aos seus docentes. E, para aqueles envolvidos nestas ações, o Estado prevê que lhes sejam concedidos períodos sabáticos ou mesmo a dispensa de horas da sua jornada de trabalho para a formação.

Mesmo com este quadro privilegiado, de uma perspectiva legal, o país não conseguiu obter melhores resultados, sendo denunciado pela OCDE o “carácter não sistémico ou mesmo desordenado das ações de formação no que se refere a iniciativas, tempos, espaços, modalidades e conteúdos”(Estrela, 1990:108). Nesta denúncia, ainda foram destacadas a falta de participação dos formandos e a falta de consistência e credibilidade que os mesmos percebiam das equipas que avaliavam o processo formativo.

No Brasil ...

As ações de formação continua de professores, no Brasil, surgem a partir da década de 1980, e a essa discussão agregam-se os estudos realizados por Diniz-Pereira e Soares (2010) e Gatti (2008). As ações políticas decorrem a partir dos anos 1990 e reformas curriculares foram estabelecidas para dar conta do que prescreviam documentos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

internacionais diversos, dentre eles, *Promoção das Reformas Educativas na América Latina* (PREAL 2009); *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI* (UNESCO, 1998); a *Declaração de Princípios da Cúpula das Américas* (2001); e os documentos do *Fórum Mundial de Educação, Dacar* (UNESCO, 2000). “Em todos esses documentos, mais ou menos claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (Gatti, 2008:62).

Em contexto brasileiro, as mudanças foram trazidas, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96; a normativa legal que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001) e a Portaria Ministerial nº. 1.403, de 09 de junho de 2013, que estabeleceu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Após quase duas décadas do primeiro documento, a LDB, o contexto da formação de professores no país ainda enfrenta grandes desafios, em especial na formulação de políticas adequadas, que considere o desenvolvimento profissional dos professores, em âmbito geral, e sua vinculação com a formação contínua, em sua especificidade.

A LDBEN, Lei nº 9394/96, afirma no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, do art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”(Lei nº 9394/96). Nesta perspectiva o alcance da formação continua foi ampliando, incluindo-se nesta modalidade os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, Lei nº 9424/96, posteriormente substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

6.253/2007, estabeleceu que 40% dos recursos subvinculados às despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, devem ser aplicados na remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, contemplando a formação continuada dos trabalhadores da educação básica. Esta lei exigiu a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino. Além disso, definiu que um padrão de qualidade do ensino no que tange à definição de custo aluno inclui a “capacitação permanente dos profissionais da educação” (MEC, 2013).

Com esta mesma preocupação, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, no artigo 5º, definiu que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”(Resolução nº 03/97). Desse modo, os planos de carreira devem ser pensados de maneira a incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação. E o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001, ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizou a necessidade programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino” (Lei nº 10.172/2001).

Nos últimos anos e diante da necessidade de uma maior articulação entre a formação inicial e a continua, o MEC propôs a efetivação de um sistema nacional de formação continuada, que dê sequência à formação inicial que vem sendo realizada pelas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação, em parceria com universidades, constituindo uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esta Rede, constituída em julho de 2004, surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação contínua dos educadores e conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistema de ensino público e a participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica/MEC. A este último cabe, em regime de colaboração com as secretarias de Estados e Municípios, estabelecer uma política nacional de formação continua, responsável por promover uma articulação efetiva entre o Ministério da

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, possibilitando maior interação entre estas instituições, na organização e redimensionamento da formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação.

Para além das políticas públicas, as pesquisas sobre o tema da formação contínua têm crescido no país. André (1999), em estudo sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, no período compreendido entre 1990-1996, mostrou que das 284 teses sobre o tema, 14,8% eram específicas sobre os processos de formação continua em vários programas propostos pelas Secretarias de Educação, sobre cursos e programas de formação e sobre processos de formação em serviço. Brzezinski (2007) apresentou a trajetória das pesquisas realizadas durante 25 anos e apresentadas no GT8 da ANPED - Formação de Professores, destacando que nos anos de 1992 a 1998, 24% das pesquisas investigavam acerca da formação continua. Em 2002, Brzezinski e Garrido (2002:308) defendiam que:

... a concepção de formação de professores adotada pelos pesquisadores do GT8 e também predominante entre os investigadores brasileiros identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento contínuo do professor acentuando a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço (inicial) e formação em serviço (continuada).

Embora a importância dos estudos nesta área é de se destacar que ainda são poucos aqueles que tem se dedicado ao levantamento de situações regionais e a análise de programas e políticas específicas. Ainda raro são os estudos que se dispõem a ouvir os professores e os gestores dessas políticas, atores principais deste cenário.

Nesta breve discussão dos aparatos legais e das pesquisas empreendidas na área, fica evidente que ainda existe um longo caminho na construção e implementação de políticas efetivas de formação contínua de professores numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente, “que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (Garcia, 1999:137).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O que dizem os professores portugueses...

Considerando os diferentes e possíveis caminhos para se estudar o campo da formação de professores, optamos também por fazê-lo a partir do discurso do próprio professor, tomando sua fala e sua voz, na compreensão do processo formativo por ele vivenciado enquanto sujeito formador e formando. Para tanto, constituímos como um dos objetos de estudo nesta investigação o discurso sobre a formação contínua no percurso de vida do professor, o que pressupõe trabalhar com a interpretação que cada um faz da sua trajetória de vida acadêmica e profissional. Realizamos por meio de entrevista semiestruturadas com dez professores que atuam nos cursos de EFA, do nível básico, secundário e profissionalizante, de Lisboa, Odivelas e Almada, buscando traçar um pouco da história de vida desses educadores, em especial da sua inserção no campo da Educação de Adultos e seu processo formativo para a atuação neste campo.

O movimento da formação, e mais especificamente da formação contínua, inclui sempre um processo de transformação que, integrando a formação de si mesmo, enriquece-se das práticas e vivências, das trocas e relações estabelecidas nos locais de trabalhos, das múltiplas vozes de diferentes lugares e contextos/textos, enfim, de situações que são produtoras de sentido e que são re-significadas pelos professores. Compreender este momento de narrativa também como um processo de transformação e (re)construção nos possibilita um olhar sobre a formação contínua dos professores, na sua identidade sujeito-professor, que fala da sua história, que a problematiza, pensa e reflete sobre o seu trabalho na docência, e, neste caso, na docência com adultos.

Sobre a formação inicial desses professores

Dos professores entrevistados, 4 são homens e 6 são mulheres, com idade entre 24 e 58 anos, sendo que a professora mais nova é a que possui menos tempo de trabalho com adultos, sendo 03 anos nos Centros Novas Oportunidades com o sistema de RVCC e 03 anos com as turmas de EFA. Atualmente, todos estão atuando nas classes de Educação e Formação de Adultos, sendo que um dos homens trabalha com classes de homens em situação de privação de liberdade, ou seja, num presídio em Lisboa. O critério de escolha dos participantes se definiu por serem atuantes nos cursos EFA, terem disponibilidade para a entrevista e ter pelo menos um efetivo no quadro docente das

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

escolas, dentre os entrevistados. Todos esses professores, que tratarei pelas iniciais dos dois primeiros nomes, tiveram a sua formação em nível superior, são efetivos exceto CF, a professora com menos tempo de docência, que ainda se encontra em situação de contratada. O quadro a seguir ilustra a formação e o tempo destes docentes na docência em geral e na docência com adultos.

Professores(as)	Tempo na docência	Tempo da EA	Licenciatura
CF	06	06	Matemática
JM	NR	05	História (museologia)
CD	30	30	Organização e Gestão de Empresas
JF	23	10	Filosofia
PO	NR	12	Filosofia
PN	32	20	Letras e Literatura Moderna
MA	31	27	Ciência da Educação
LF	30	07	Geografia
LC	37	07	Português/Francês
AB	35	09	História

(Fonte: A autora)

Entrada na Educação de Adultos

Dos professores entrevistados, três iniciaram suas atividades já na modalidade de educação de adultos, um por escolha própria e os demais por que na altura em que tinham concluído a licenciatura foram convidadas a trabalhar com adultos. Para esses professores, que permanecem e se identificam com a educação e formação de adultos, essa trajetória começou com o início da carreira profissional e por opção se mantiveram

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

até hoje. Mesmo com a experiência em outras turmas durante o dia, eles relatam que não pensam em deixar as turmas da noite, pois gostam do que fazem e se realizam trabalhando com adultos.

Este gosto e realização também é percebido nos demais professores que não começaram sua trajetória profissional com adultos, mas que a esta modalidade de ensino chegaram por caminhos variados. JM começou com turmas do 7º ao 12º ano, segundo ele, “absolutamente normais”, mas foi ganhando experiências com turmas alternativas, ou seja, turmas especiais formadas, na maioria das vezes por imigrantes, como por exemplo, turmas com crianças e jovens ciganos. Sua boa adaptação com alunos em situações especiais, ainda no ensino diurno, lhe valeu o convite da direção para trabalhar no presídio, com adultos em privação de liberdade, na modalidade EFA.

A necessidade de educadores com disponibilidade para atuar a noite foi o que também levou PO a trabalhar com adultos. Em seu relato, a professora registra suas dúvidas iniciais, para logo em seguida optar por este turno por uma conveniência pessoal.

Numa altura em que precisava ter mais alguém a noite e foi-me proposto, na altura, eu considerei a hipótese de ficar com um sistema misto que é metade dia, metade noite, mas depois considerei melhor e de fato acabei por ir para noite, ficar com horário todo a noite. E confesso que no início foi uma ação também por conveniência pessoal e familiar, por que eu tinha duas crianças pequenas e o horário a noite me libertava para gerir e dar aquela dinâmica familiar, de buscar crianças a escola, e dar almoço. Na altura de fato facilitou muito. Depois fui ficando e fui gostando.

E este é um registro interessante, os professores que são convidados e aceitam ir para a noite, para trabalhar com adultos, acabam por gostar desta modalidade, como coloca JF que “a partida eu quase que teria alguma dificuldade em dizer se sou professor ou formador de adultos, de certa maneira a maior parte da minha formação, dos meus interesses, da minha orientação não esteve vocacionada pra isto”. E com o aumento da demanda na escola em que atua, com o crescimento das turmas, na época em que se implantou os Centros Novas Oportunidades, ele foi convidado e como afirmou “entrei um pouco no barco em andamento”. O tempo e as experiências vividas revelaram que

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sim, mesmo considerando que hoje já não vê a Educação e Formação de Adultos como um desafio profissional, que confessa o professor, gostaria que fosse.

Para PN também não foi diferente, trabalhando a noite já há 20 anos, passou por diferentes modalidades de atendimento de adultos, desde o Curso Complementar, projeto que conheceu quando ainda era aluna do ensino secundário, até os dias atuais com as turmas de EFA. Mas, sua experiência foi iniciada no ensino básico e secundário, sendo convidada a trabalhar com adultos já quase 12 anos após seu ingresso no magistério. Para LF, seu ingresso no ensino noturno, com adultos, veio por convite e, de acordo com o professor “penso que esta questão tem a ver com o facto de eu já trabalhar com os cursos profissionais, desde 1993, com jovens, e, entretanto, fui convidado, pura e simplesmente”. Um convite feito a partir da direção da escola, diante das dificuldades de encontrar professores com disponibilidade para estar a noite, uma realidade vivida pelas escolas que ofertam cursos neste turno do dia.

Ações de formação contínua

A ideia que predomina nas conceituações de formação contínua inicialmente apresentadas não é apenas a de atualização constante face ao acelerado processo de mudanças que vem ocorrendo na sociedade, seja no domínio do conhecimento e das tecnologias, ou mesmo em relação ao mercado de trabalho. Mas, a de um profissional docente é o protagonista deste processo e como tal, deve, com o apoio, quer da escola, quer dos sistemas nacionais de educação, gerir e conduzir as ações que sustentam uma educação de qualidade social e pedagógica, à altura das demandas atuais.

Ao tomarmos como estudo a realidade da formação contínua de professores em Portugal, identificamos que esta tem sido considerada como um direito dos professores e estendidas a todos os profissionais da educação, e que, além da formação, garanta a mobilidade e a progressão na carreira. Entretanto, o que foi evidenciado nas entrevistas é que quase não existe nenhuma ação de formação contínua com o foco na educação e formação da pessoa adulta, exceto aquelas proporcionadas à época da implantação dos Centros Novas Oportunidades, para capacitação dos docentes e pessoal técnico de apoio, ou as que são buscadas, espontaneamente, por aqueles que desejam uma formação mais especializada, como o Mestrado ou o Doutoramento na área de Formação de Adultos.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A pouca ou, como em algumas localidades a inexistência, de ofertas de formação contínua nesta área, por parte dos Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas, é destacada pela maioria dos professores, “Não, para o trabalho com adultos, não. Eu fiz formação específica na minha área de matemática, nomeadamente em programas de informática, relacionados com a matemática mas de formação de adultos, hum....Não”(CF). Alguns professores relataram a participação em alguns cursos proporcionados pelos Centros de Formação, em suas áreas específicas de formação, mas, nenhum desses cursos apresentou qualquer enfoque na educação de adulto. “Não, Fui fazendo algumas pequenas formações, mas que especificamente seja para adultos, não”(PO), e para PN, ambas docentes do mesmo Agrupamento, “não há uma formação para isto. Atenção, deveria haver formação, deveria haver já oferta para os professores se formarem”. E há quem, diante deste quadro, busca uma formação fora do país, “Eu também não vi, sinceramente. Fui eu que tive que procurar no exterior (JM)” ou “Ah e tive uma formação no estrangeiro. Eu concorri ao Comenius e tive uma formação de uma semana na Itália, para trabalhar com adultos”(LC).

O que é recordado por alguns professores, mesmo afirmando não existirem ofertas formativas atualmente, são algumas formações feitas à época em que as escolas funcionavam como Centros Novas Oportunidades, situação vivenciada em dois dos Agrupamentos.

“Por acaso eu estou a me recordar, que no segundo sítio onde estive, houve um dia aberto em que se recebeu (...) uns formadores e técnicos do [sistema] RVCC de outros Centros e, por acaso, também houve assim essa troca de experiências” (CF).

“Fizemos algumas formações enquanto estávamos no CNO, houve alguma, mas muito específica, muito direcionada para a Gestão do Centro, dos processos” (PO).

Nos CNO tinham formações periódicas, no trabalho sobre o essencial e havia trabalhos periódicos sobre o referencial e davam conta da forma como as pessoas trabalhavam, compartilham ideias, práticas, portanto tínhamos duas formações anuais, mesmo com os documentos que estavam na origem do referencial”(LC).

Os relatos acima descritos documentam vivências distintas, sugerindo que as ações formativas para o trabalho nos CNO não foram as mesmas ou não tiveram a mesma estrutura em cada Centro de Formação ou Agrupamento de Escolas. E, na percepção de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

alguns professores, a formação era apenas para capacita-los tecnicamente nos processos e na nova dinâmica estabelecida pelos CNO, “Por que muitas vezes o que eu via também em termos das formações eram mais burocráticas, para o trabalho burocrático, que ensina como administrar o processo (...)”(JF).

A busca pessoal, motivada pelo interesse em aprofundar no estudo e conhecimento da área de educação de adultos, foi nomeada por alguns professores. Realizando formações breves, ou retornando à universidade para o Mestrado ou Doutorado, esses docentes compreenderam que precisavam de uma proximidade maior com o terreno da educação de adultos. Assim relata uma das professoras “Depois fiz, já agora, a cerca de quatro anos atrás, fiz o mestrado em Ciências da Educação, exatamente na área de formação de adultos, mas por opção minha. (...) procurei por que sentia que tinha necessidade de confrontar aquilo que eu fazia na prática, no dia-a-dia, com uma formação mais acadêmica”(PO); ou mesmo MA, ao afirmar que a sua “formação para este publico alvo adquire-a no âmbito do Mestrado que frequentei na Universidade de Lisboa”, e justifica “por consequência e porque já conhecia a modalidade EFA”. Ao fazer esta formação, a professora acaba por ser promotora e pioneira em sua escola, ao introduzir os cursos EFA de nível secundário na Escola.

Especificidades na Formação de Educadores de Adultos

A formação dos professores que atuam na educação de adultos vem se configurando como uma prioridade nas políticas públicas em todo o mundo. Em Portugal, bem como no Brasil, importantes pesquisas têm sido desenvolvidas na busca de uma maior compreensão das especificidades desta modalidade de ensino e da formação de professores para atuar neste campo. Alguns teóricos tem se ocupado nas questões relacionadas a esta formação, que traz como meta a formulação de propostas educativas de qualidade para a educação e formação de adultos e de jovens adultos (Soares, 2008, 2014; Fávero; Rummert; De Vargas, 1999). A pesquisa “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos”, coordenada por Soares (UFMG- Brasil) em 2009, em que se buscava compreender a formação dos educadores de EJA, para além da formação inicial a fim de identificar suas particularidades apresenta como uma das suas conclusões “o fato de que diferentes aspectos estão relacionados com a construção do trabalho

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

adequado aos educandos da EJA e que a formação dos educadores aparece como elemento de continuidade e aprimoramento dessas iniciativas”(Soares & Soares, 2014, p. 3).

A partir das entrevistas realizadas, buscamos o olhar dos professores para as especificidades na formação de educadores para atuarem com adultos. Encontramos aqueles que consideram a identificação de um determinado perfil de docente como mais importante do que a formação para o trabalho com adultos. Para JM, “tu tens que ter mesmo perfil, esta coisa do perfil é um modo de ver... É um (...). O perfil de cada professor é um bucadinho a sua consciência, a sua versatilidade, e sua competência”. E, também, no relato a seguir, encontramos a posição de que “há coisas que as formações não nos dão, é muita teoria em termos de como é que se trabalha, mas depois, se não houver esse perfil, se não houver alguma...algum saber lidar com as pessoas” (LF). O que se deseja num professor de adultos, para esse professor “não se adquire numa formação”.

Indagamos acerca deste perfil, ou de quais seriam as especificidades deste educador e se algum conteúdo poderia ser trabalhado em cursos de formação para a docência com adultos. Na identificação dessas características, AB acredita que o professor não pode ser muito rigoroso, pois “o perfil do professor da noite tem que esquecer um bucadinho o rigor, a este nível, o rigor excessivo que nos é exigido no diurno”. Essa fala evidencia a necessária preocupação ou cuidado que os professores entendem que devem ter com as pessoas adultas. Também é o que relata um professor ao afirmar que “precisa de fato estar motivado e estar atento às especificidades que a Educação de Adultos acaba por ter (PO). Uma especificidade compreendida, mas nem sempre traduzida em palavras, e que para alguns professores se resume em perceber quem é este aluno adulto, compreender sua realidade, sua trajetória e seu imenso esforço para estar numa sala de aula. Na docência com adultos “é muito importante que sejam pessoas compreensivas, sobretudo, muito compreensiva com adultos e perceberem o que é que nos temos do outro lado...são pessoas que estão a fazer um enorme esforço, são pessoas que estão aqui por que querem, por que necessitam” (LF), e ainda, “Para se ensinar a mais velhos, de facto, tem haver aqui muita sensibilidade...(CF) e “gostar do contato com as pessoas nesta fase de idade e de ser professor (...)(CD).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A necessidade de uma formação específica para estar numa sala de aula com adultos é percebida por alguns professores, ao afirmarem que “é fundamental conhecer as especificidades cognitivas e psicossociais associadas ao jovem adulto, adulto e adulto de meia-idade” (MA), e que “depois, a noite, o professor tem que estar preparado para um tipo completamente diferente de pedagogia e lecionação” (AB). Esta lógica de uma formação vem acompanhada da compreensão de que esta modalidade de ensino é diferenciada, que esses alunos são considerados especiais e que, portanto, demandam um ensino específico, “tem que ter uma formação científica bastante segura. Por que essas pessoas são muito exigentes” (LF).

Dois dos professores entrevistados buscaram esta capacitação depois de um certo tempo de experiência nos cursos de educação de adultos, por sentirem que uma melhor qualificação para este trabalho seria importante. O relato de MA é bem ilustrativo desta busca: “Foi por considerar que me era necessário aprender / conhecer / saber a especificidade do adulto aprendente, é que voltei à universidade, passados mais de vinte anos sobre a minha licenciatura”.

A título de conclusão

Reconhecemos que o trabalho docente é uma “atividade profissional complexa” (Formosinho; Machado, 2009:287), que nos tempos atuais colocam-se novas exigências para o exercício da profissão docente, requerendo desses profissionais competências científica, didática e relacional, para além de uma postura ética e comprometida com a educação e a comunidade escolar. Neste cenário a formação torna-se uma necessidade, um instrumento de mudança, enfim, um tema prioritário. A formação como função social (García, 1999) ou como etapa e processo da profissionalização docente (Zabalza, 1990; Ferry, 1991), vem merecendo nosso olhar atento ao se configurar como um campo de múltiplas perspectivas, um campo que ainda carece de investigações mais aprofundadas, em especial no que se refere à formação contínua.

Inseridos no campo profissional, os professores participantes da presente investigação narraram suas experiências, percepções e reflexões sobre seu próprio processo formativo para o trabalho com adultos. A busca por ações de formação que melhor qualificassem o trabalho, a construção coletiva ou individual de alternativas e

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

respostas frente aos desafios no trabalho com adultos, ou apenas o investimento na experiência vivenciada, foram caminhos buscados por esses educadores.

Algumas considerações são necessárias destacar, nesta síntese. A formação contínua em Portugal recebeu um significativo impulso com a publicação de aparatos legais, criando um sistema formal, tornando obrigatória a frequência às ações de formação e atrelando-a à carreira docente. A criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas – CFAE, com a “missão de contribuir com o aperfeiçoamento, actualização e inovação do desempenho profissional dos professores, assim como para a sua qualificação para o desempenho de actividades organizativas, de gestão e mudança”(Caetano, 2003:9), vem se consolidando como importante espaço formativo.

Para além da criação dos CFAS, o sistema de formação contínua gerou ainda m processo de acreditação das acções de formação para o que foi criado, na versão actual, o Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua de Professores que procura regular a criação de acções intervindo previamente à sua aprovação para financiamento (Caetano, 2003:49).

A análise das entrevistas realizadas evidenciou um grupo de professores comprometidos com a educação e formação da pessoa adulta, satisfeitos com a docência nesta modalidade de ensino e que, mesmo identificando o papel central da experiência e do perfil do professor para o trabalho com adultos, reconhecem a necessidade de uma formação específica para este trabalho. Reconhecem, igualmente, o excesso de discursos e a pobreza na oferta de práticas formativas para esta área, por parte dos poderes públicos.

A nosso ver, prevalece uma lógica individualista no sistema de formação contínua, não priorizando o trabalho coletivo, construído a partir do contexto real vivido e enfrentado, dia-a-dia, por esses educadores. Uma lógica que privilegia o formalismo das ações, nem sempre atendendo aos interesses e necessidades dos educadores de adultos. Em alguns Agrupamento, pelo relato de seus professores, nenhuma ação formativa, com o foco específico na educação de adultos, foi ofertada nos últimos anos.

Entretanto, é de se destacar a relação estabelecida entre professores e alunos adultos, e que constitui o coração do processo pedagógico, rica na partilha e nas suas construções. Por parte dos adultos que buscam uma nova oportunidade com o ingresso ou retorno à vida escolar, e encontram professores abertos ao diálogo, receptivos e

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

comprometidos. Por parte dos professores, que acreditam que não é possível desvincular a realidade vivida no interior da escola da realidade vivida pelos discentes, e que acreditam que ambos, formador e formandos, ensinam e aprendem, vivenciam juntos um processo formativo.

Chamamos, por fim, a atenção para o trabalho coletivo, construído em contexto comunitário, com a participação de todos os sujeitos envolvidos e para a necessidade de se considerar as questões sociais da localidade em que alunos e escolas estão inseridos, enquanto importantes contributos para a formação contínua dos professores, pois esta se articula de modo particular com uma educação para a cidadania, para a transformação que se quer alcançar numa sociedade que se respeita e respeita seus cidadãos, que coloca em prática o diálogo e a solidariedade.

Referências

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In Veiga, I.P.A. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.
- André, M.E.D.A. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- Brzezinski, I. A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In 30 Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- Brzezinski, I.; Garrido, E. Os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED. In: ANDRE, M. (org.) *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)* Brasília: MEC\INEP\COMPED, 2002 (Série Estudos do Conhecimento, n.6).
- Caetano, A. (Org.).(2003). *Avaliação da formação contínua de professores da Península de Setúbal*. Lisboa: Editora RH.
- Cúpula das Américas. Declaração de princípios. S.l.: OEA, 2001.
- Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Diniz-Pereira, J. E.; Soares, C. C.(2010) Formação continuada de professores na rede municipal de educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.10, n.30, p.335-352.
- Estrela, M.T. (2015). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. In: Caetano, A.P.; Rodrigues, A.; Esteves, M. (Orgs.). *As ciências da educação na obra de Maria Teresa Estrela*. Lisboa: EDUCA/IE, Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (1990). *Portugal: la formation continue des enseignants — un bilan contrasté. Recherche et Formation*. Actes de Colloque. Novembre 1990, pp. 101-110.
- Favero, O., Rummert, S. M., & De Vargas, S. M.(1999) “Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Universidade Federal Fluminense”. 22ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG. [CDROM]

- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Formosinho, J; Machado, J.(2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: Formosinho, J.(Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Furter, P.(1974). *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes.
- García, C.M.(1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Gatti, B. A.(2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.17.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC.
- Lei 10.172 (2001) – *Plano Nacional de Educação 2001 - 2010*. Brasília: MEC.
- MEC/SEB (2005). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília: MEC.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo*. Diário da República: I Série, n. 237, p. 3067-3081.
- LEI N.º 49/2005, de 30 de Agosto [segunda alteração à LBSE].
- MEC. (2013). FUNDEB – *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Manual de Orientação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Nascimento, M.G.C.A. (2008). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: Candau, V. M.(Org.) *Magistério: construção cotidiana*. 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- OCDE (1986). *Relatório Nacional de Portugal. Exame das Políticas Educativas Nacionais pela OCDE*. Lisboa, GEP/ME, 2ª edição.
- PREAL (2009). Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. *Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia”*. Disponível em: <http://www.preal.org/>. Acessado em: 15/02/2015.
- Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. *Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*. Conselho Nacional de Educação/MEC.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L.J.G. (2008). Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In Machado, Maria M. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- Soares, L. J. G.; Soares, R. C. e S.(2014). O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 22, No. 66. Arizona State University.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO (2000). *O Marco de Ação de Dakar*. Educação Para Todos: Atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação.

Zabalza, M.A. (1990): Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. In Medina, A. & Sevillano, M.L. *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED, v. I, pp. 85-220.

AVALIAÇÃO PELOS PARES EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Luiz Cláudio Queiroga¹, Carlos Barreira ² & Albertina Oliveira ³

1 Instituto Piaget, ISEIT, Viseu (Campus Universitário de Viseu),
claudio.queiroga@gmail.com

2 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra (Universidade de Coimbra), cabarreira@fpce.uc.pt

3 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra (Universidade de Coimbra), aolima@fpce.uc.pt

Resumo

O presente estudo, ao integrar um trabalho mais abrangente, realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Formação de Professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tem como objetivos conhecer a opinião dos professores avaliadores com e sem formação específica no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) relativamente à *avaliação pelos pares internos*, assim como a dos professores com e sem cargos, relativamente à avaliação pelos pares. Neste estudo é apresentada a validação do “QOADD” - Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente, construído para o efeito, e alguns resultados do estudo principal, em que participaram 108 professores que lecionam num agrupamento de escolas do distrito da Guarda. Nos resultados do questionário foi possível verificar diferenças entre as atitudes dos professores avaliadores com formação em ADD e os professores avaliadores sem formação específica, relativamente à *avaliação pelos pares internos*. Os resultados revelam também que os professores que desempenham

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

cargos apresentam atitudes mais favoráveis em relação à *avaliação pelos pares*, do que os professores que não desempenham cargos. São sugeridas algumas implicações para o processo de avaliação pelos pares, tendo em vista a promoção do desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Avaliação do desempenho docente; avaliação pelos pares; desenvolvimento profissional

Introdução

A avaliação pelos pares ganha semblante a nível nacional, fruto da revisão do estatuto da carreira docente em 2007, com a entrada em vigor do decreto-lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. A partir dessa altura, os modelos de ADD preconizados pelo decreto regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, e pelo decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho, assentam os seus pressupostos na heteroavaliação pelos pares internos, enquanto o decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro fica a cargo de um avaliador externo. Estamos perante a assunção de que a prevalência da avaliação pelos pares na ADD é uma estratégia proeminente e efetiva, pelo que doravante perspetiva-se ainda mais a sua vinculação, até porque, de acordo com Salih (2013), a avaliação pelos pares é vislumbrada atualmente como um fator que garante a qualidade do sistema educativo. Perante este pressuposto, Bretel (2002, p. 25, citado por Aguiar & Alves, 2010, p. 240) advoga que a avaliação pelos pares é “uma fórmula extraordinária de desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os docentes”.

Na ADD, a avaliação pelos pares assume-se como um processo em que os professores são avaliados pelos seus homólogos nos planos académico, interpessoal e intrapessoal, abrangendo uma variedade específica de áreas, tais como métodos de ensino, preparação da avaliação, desenvolvimento de materiais, planificação e tarefas, fornecendo também *feedback* para a reflexão sobre o ensino e crescimento profissional (Salih, 2013). Neste contexto, a avaliação pelos pares tem como objetivo auxiliar na melhoria do ensino em sala de aula e melhorar a auto-estima e o crescimento profissional dos professores (Singh, 1984, citado por Deborah, 1992).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Com a efetivação da avaliação dos professores, assente na interação observativa entre pares, a tutela tem plena noção, e como auguram Weaver e Cotrell (1986, p. 25, citados por Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999), que a avaliação pelos pares potencia as habilidades, incentiva o envolvimento, concentra-se no objeto da aprendizagem, estabelece uma referência, promove a excelência, oferece maior feedback e promove a participação e responsabilidade do professor.

No entanto, apesar de um sistema de avaliação de professores entre pares ser considerado como um fator imprescindível à melhoria da qualidade e desenvolvimento profissional, fornecendo informações úteis sobre as necessidades e problemas em contexto de sala de aula, a oportunidade de aprender novas técnicas de ensino, a avaliação pelos pares assenta os seus desígnios, segundo, Topping (2009) numa avaliação de natureza sumativa e formativa. Deste modo, a avaliação pelos pares, por um lado induz ao desenvolvimento profissional e, por outro lado, possibilita a obtenção de informações sobre o desempenho do professor (Danielson & McGreal, 2000).

A avaliação pelos pares entronca na dupla orientação da avaliação dos professores, já que, segundo Bolívar (2008), esta apresenta uma vertente virada para o desenvolvimento profissional e organizacional, e outra exclusivamente orientada para controlar os resultados, com o intuito de prestação de contas e de natureza sumativa, concebida para medir a competência, desempenho e eficácia dos professores. Importa salientar que, para Singh (1984, citado por Deborah, 1992), um sistema de avaliação pelos pares assenta os seus pressupostos mais na valência formativa do que sumativa, cujos envolvimento possibilitam *feedback* para a melhoria das competências do professor avaliado. Neste quadro, a aprendizagem efetuada entre pares pode ser um indiscutível meio de desenvolvimento do professor e da escola, pelo facto de, como assevera Reese-Durham (2005), os colegas poderem ajudar-se mutuamente num trabalho conjunto de análise das práticas letivas.

1. Metodologia de investigação

Neste trabalho, e face à inexistência de instrumentos de investigação adequados, procedemos à apresentação do processo de construção e validação de um questionário

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

(QOADD) construído de raiz para avaliar as percepções dos professores sobre a ADD e a relação entre a avaliação pelos pares e o desenvolvimento profissional.

Para a elaboração do QOADD efetuou-se um estudo piloto que envolveu análises documentais, entrevistas exploratórias, a própria experiência docente do investigador principal, outros questionários e a revisão da literatura específica da área, retomando um estudo já desenvolvido (cf. Queiroga, Oliveira & Barreira, 2015).

Em seguida, elencamos os passos seguidos na construção e validação do questionário com a participação de 305 professores e damos conta de uma parte dos resultados obtidos no estudo principal realizado com 108 professores do agrupamento de escolas *XPTO*, tendo em vista conhecer a opinião dos professores avaliadores com e sem formação específica no âmbito da ADD, relativamente à *avaliação pelos pares internos*, bem como a opinião dos professores com e sem cargos, relativamente à avaliação pelos pares.

1.1 Estudo Piloto

Para a sua consecução realizámos um levantamento de informações através de análise documental e entrevistas exploratórias com vista a obter informação relevante e significativa para a construção do questionário.

A análise documental surge como a técnica de partida a ser implementada na recolha dos dados, pelo facto de assumirmos a necessidade de obtenção de informação contextual que permitisse complementar a obtida pelo referencial teórico e normativo. Igea, Agustín, Beltrán e Martín (1995, p. 342) argumentam que a análise documental é “uma atividade sistemática e planificada que consiste em examinar documentos escritos”, incidindo sobre “documentos relativos a um local e a uma situação, tendo como função a complementaridade na investigação qualitativa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 142).

Entendemos que as atas das reuniões realizadas entre avaliador/avaliado, as atas das reuniões de pré-observação e pós-observação realizadas entre avaliador/avaliado, calendário para a observação das aulas, reflexão escrita da aula observada efetuada pelo

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

avaliado e avaliador, bem como o relatório de autoavaliação, seriam os documentos mais propícios. A análise documental possibilitou-nos a obtenção de variadíssimas informações, sobre o processo de implementação e desenvolvimento do modelo de ADD pelos pares internos no agrupamento de escolas *XPTO*, que se revelaram bastante úteis para a construção do questionário.

As entrevistas exploratórias surgem, por um lado, pela necessidade de obtenção de informação sobre o novo modelo de avaliação docente, decreto regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, e por outro lado, permitiram-nos compreender a forma como os professores percecionam a avaliação pelos pares internos, para assim, obtermos dados que possibilitassem consolidar e aprofundar o conjunto de informações obtidas, contribuindo para um melhor e mais consistente conhecimento sobre este assunto.

Para a análise das informações obtidas através da aplicação das entrevistas semiestruturadas, utilizámos como “técnica de tratamento de informação” a análise do conteúdo (Vala, 2009, p. 104). Quanto à definição das categorias, e tendo em atenção que “são os elementos chave do código do analista” (p. 110), entendemos que para sua definição deveríamos reger-nos pelo guião de entrevista, pelo que definimos como categorias: ADD pares internos e ADD pares externos; e como subcategorias: aspetos positivos e negativos em cada uma das categorias consideradas, incluindo, também, a subcategoria critérios de seleção na categoria ADD pares externos.

Assim, o questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente - “QOADD” - foi construído com base nos referenciais teórico, normativo, noutros questionários, na análise documental, nas entrevistas exploratórias, bem como na nossa experiência pessoal enquanto professor avaliado com observação de aulas. Atendendo ao tema, problema e objetivos da investigação, contempla quatro dimensões: *Avaliação do Desempenho Docente*; *Processo de Supervisão Pedagógica*; *Desenvolvimento Profissional dos Professores* e *Avaliação pelos Pares*.

Relativamente às categorias, e no que concerne à dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, definimos cinco: *constrangimentos/mais-valias*; *supervisão pedagógica*; *observação de aulas*; *autoavaliação* e *organização pelas escolas/agrupamentos*. Para a dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica*, definimos três categorias: *organização*; *avaliadores/avaliados* e *ciclo de supervisão pedagógica*.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quanto à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, e tendo por base o modelo de ADD, preconizado pelo decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de janeiro, designámos como principais categorias a contemplar, as quatro dimensões de avaliação constantes neste dispositivo: *vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Para a dimensão *Avaliação pelos pares*, foram instituídas três categorias: *avaliação pelos pares; avaliação pelos pares internos e avaliação pelos pares externos*.

A construção do questionário foi pautada por constantes e sistemáticas reavaliações com o intuito de aferirmos, *step by step*, a adequação e qualidade avaliativa dos itens. Para Tuckman, (2000, p. 328) “o investigador deve constantemente interrogar-se sobre os itens, no sentido de saber se o que se está a tratar é o que se pretende medir”.

Em seguida, efetuámos uma primeira aplicação do QOADD, que precedeu a sua validação piloto. Para Hill e Hill (2009, p. 166), “em todos os tipos de questionário é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa, e de preferência a duas ou três, para ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo”. Nesta fase do estudo, pretendemos verificar a clareza das instruções, a adequação das escalas de respostas, compreensão e pertinência dos itens, bem como, identificar potenciais falhas e pontos fracos, enfim, valorá-lo, por forma a potenciar uma melhoria substancial, e para tal recorreremos ao método de reflexão falada.

No âmbito do método de reflexão falada, utilizámos uma grelha de Queiroga (2002), onde registámos os indicadores verbais e não verbais dos professores inquiridos. Para a sua consecução, seleccionámos 4 professores, sendo que 3 são do sexo masculino e 1 do sexo feminino, distribuídos da seguinte forma: um membro da comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD), um avaliador, um avaliado com observação de aulas e um avaliado sem observação de aulas.

Constatámos que esta aplicação preliminar foi fundamental, assumindo um carácter e uma valência de extrema importância, pois permitiu-nos identificar problemas que o questionário apresentava. Desta forma, os comentários e sugestões realizados pelos inquiridos foram tidos em conta na versão final do questionário piloto.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Efetivada a validação preliminar do QOADD, os investigadores devem, segundo Coutinho (2011), preceder à fase da recolha definitiva dos dados, aplicável à população final do estudo, com a operacionalização do instrumento. Para o efeito, devem efetuar um estudo piloto⁵ que possibilite verificar a sua fidelidade e validade. Tuckman (2000, p. 335) refere que “é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste”. Com a validação inicial do QOADD, pretendemos identificar todos aqueles aspetos que seria necessário alterar para se obter um instrumento adequado do ponto de vista psicométrico, isto é, sem ambiguidade, com qualidade científica e apto a medir o construto em estudo.

Constituiu-se como população alvo deste estudo todos os professores do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo dos dois mega agrupamentos, de uma escola básica e dos três agrupamentos de escolas públicas do concelho de Viseu. Para a constituição da amostra optámos pelo método de amostragem não probabilístico por conveniência. A amostra final do estudo piloto ficou constituída por 305 (40,3%) professores que exercem funções nos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu, em que 224 (73,4%) são do sexo feminino e 81 (26,6%) do sexo masculino, distribuídos da seguinte forma: 43 (43%) são docentes na escola básica 2,3 Grão Vasco; 39 (37,1%) professores pertencem ao agrupamento de escolas de Mundão; 41 (25,4%) ao agrupamento de escolas do Viso; 104 professores ao mega agrupamento Viseu Norte, em que 59 (36,6%) são do agrupamento de escolas Azeredo Perdigão-Abraveses e 45 (51,7%) do agrupamento de escolas D. Duarte-Vil de Soito; 78 professores pertencem ao mega agrupamento Viseu Sul, sendo que, 55 (56,7%) destes, lecionam na escola básica 2,3 Infante D. Henrique (Repeses) e 23 (52,2%) na escola básica 2,3 D. Luís Loureiro (Silgueiros).

Para a aplicação do questionário efetuámos um conjunto de deliberações e procedimentos que passou pela solicitação de autorização à Direção Geral de Educação e aos diretores dos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu. Como forma de abranger um maior número possível de professores respondentes, considerámos que as reuniões de departamento seriam fundamentais para apresentar o estudo, por isso

⁵ Segundo Hill e Hill (2009, p. 166) “os cientistas sociais que são profissionais e que usam questionários fazem normalmente estudos preliminares (estudos pilotos ou pré-testes) para avaliar a adequação do questionário a utilizar”.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

contactámos os coordenadores de departamento antes do início das reuniões do conselho pedagógico. Os dados obtidos através do questionário foram analisados pelo programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0.

1.1.1 Análise psicométrica do questionário

Para verificar a fiabilidade do QOADD, efetuámos a análise da consistência interna, através do método de *Alfa de Cronbach*, cujos dados se expressam no quadro 1. Para a sua operacionalização, enveredámos por analisar os itens por grupos, sendo que no Grupo C e D, realizaremos em primeiro lugar a análise dos itens pelas categorias e depois procederemos à análise total dos itens por grupo.

Quadro 1. Valores de *Alfa de Cronbach* do QOADD no estudo principal

Dimensões	Grupo	Categorias	Total itens	Alfa de Cronbach
Avaliação do Desempenho Docente	A	Constrangimentos/mais-valias	8	0,80
		Observação de aulas	3	
Processo de Supervisão Pedagógica	B1	Organização	2	0,73
		Avaliadores/Avaliados	3	
		Ciclo de supervisão pedagógica	1	
Desenvolvimento Profissional dos Professores	C	Vertente profissional, social e ética	9	0,82
		Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	4	0,82
		Participação na escola e relação com a comunidade educativa	3	0,60
		Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	2	0,74
		Todas	18	0,90
Avaliação pelos Pares	D	Avaliação pelos pares	4	0,77
		Avaliação pelos pares internos	4	0,80
		Avaliação pelos pares externos	9	0,71
		Todas	17	0,63

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Efetuámos a Análise Fatorial Exploratória (AFE), com uma extração dos fatores pelo método das componentes principais e uma rotação ortogonal *varimax* com a normalização de *Keiser-Meyer Olkin* (KMO). Como não foram detetados problemas relativos aos requisitos para a AFE, e após a análise dos resultados, que evidenciaram, efetivamente, as quatro dimensões atrás referidas (Avaliação do Desempenho Docente, Processo de Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional dos Professores e Avaliação pelos Pares), procedeu-se a diversos refinamentos, tais como redução do número de itens e eliminação de categorias na primeira dimensão.

Deste modo, a versão final do QOADD ficou composta por 70 itens (dos 93 iniciais) sendo que as dimensões ficaram constituídas pelas seguintes categorias: No que concerne à dimensão *Avaliação do Desempenho Docente* passou a estar organizada em duas categorias: *constrangimentos/mais-valias* e *observação de aulas*; a dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica* continuou a possuir três categorias: *organização*; *avaliadores/avaliados* e *ciclo de supervisão pedagógica*; quanto à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, continuou organizada em quatro categorias: *vertente profissional, social e ética*; *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; *participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*; e a dimensão *Avaliação pelos Pares* manteve três categorias: *avaliação pelos pares*; *avaliação pelos pares internos* e *avaliação pelos pares externos*.

Quanto à estrutura do QOADD, o Grupo A, respeitante à dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, ficou constituído por 11 itens, em que a categoria *constrangimentos/mais-valias* apresenta 8 itens, e a categoria *observação de aulas* 3 itens. A dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica* ficou organizada em dois Grupos, o B1 ficou constituído por 6 itens, sendo que 2 itens dizem respeito à categoria *organização*, 3 à categoria *avaliadores/avaliados* e 1 item à categoria *ciclo de supervisão pedagógica*. O Grupo B2 apresenta 18 itens, em que a categoria *organização* é constituída por 4 itens, a categoria *avaliadores/avaliados* inclui 4 itens e a categoria *ciclo de supervisão pedagógica* contém 10 itens. Quanto ao Grupo C, dimensão *Desenvolvimento*

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Profissional dos Professores, após a eliminação de três itens, ficou constituído por 18. A categoria *vertente profissional, social e ética* apresenta 9 itens, a categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* contém 4 itens, a categoria *participação na escola e relação com a comunidade educativa* é constituída por 3 itens e a categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* possui 2 itens. O Grupo D corresponde à dimensão *Avaliação pelos Pares*, e possui 17 itens, sendo que a categoria *avaliação pelos pares*, apresenta 4 itens, a categoria *avaliação pelos pares internos* contém 4 itens e a categoria *avaliação pelos pares externos* apresenta 9 itens (quadro 2).

Definimos a escala de Likert de cinco pontos, *Concordo Totalmente*, *Concordo*, *Não Concordo nem Discordo*, *Discordo*, e *Discordo Totalmente*, para os Grupos A, B1, C e D. Para o Grupo B2 estabelecemos a escala de resposta *Sim*, *Não* e *Às Vezes*.

Quadro 2 - Organização estrutural do questionário final: dimensões e categorias

Dimensões	Grupo	Categorias	Itens
Avaliação do Desempenho Docente	A	Constrangimentos/mais-valias	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 10
		Observação de aulas	3, 6 e 11
Processo de Supervisão Pedagógica	B1	Organização	12 e 13
		Avaliadores/Avaliados	14, 15 e 17
		Ciclo de supervisão pedagógica	16
	B2	Organização	18, 21, 22 e 23
		Avaliadores/Avaliados	24, 25, 26 e 27
		Ciclo de supervisão pedagógica	19, 20, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35
Desenvolvimento Profissional dos Professores	C	Vertente profissional, social e ética	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48 e 51
		Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	43, 44, 45 e 46
		Participação na escola e relação com a comunidade educativa	47, 49 e 50
		Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	52 e 53
Avaliação pelos Pares	D	Avaliação pelos pares	54, 55, 56 e 57
		Avaliação pelos pares internos	58, 59, 60 e 61
		Avaliação pelos pares externos	62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

1.2 Estudo Principal

A escolha do agrupamento de escolas para o desenvolvimento do estudo de caso foi um processo complexo, que exigiu constantes reflexões entre os investigadores, tendo-se instituído que para a sua seleção deveriam ser definidos alguns critérios. Desta forma, e tendo em vista compreender se a avaliação pelos pares tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional, constituiu-se como critério principal, a opção por um agrupamento de escolas onde tivesse ocorrido um número avultado de observação de aulas no processo de ADD pelos pares internos. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 94), “quando se procura um contexto ou um tema para um estudo de caso sente-se, frequentemente, um dilema quanto ao local onde encontrar a chamada situação “típica””. Contudo, após contactos com algumas direções de agrupamentos de escolas, verificámos que muitos cumpriam este requisito. Sendo assim, fomos induzidos a estipular um segundo critério de seleção. Stake (2009) menciona que os investigadores devem escolher um caso de fácil acesso e que aceitem colaborar na investigação. Perante esta nova condição, conjecturou-se que o agrupamento de escolas onde um dos investigadores lecionava poderia ser o caso ideal para o desenvolvimento do estudo. Contactámos o diretor do agrupamento de escola *XPTO* e informámos sobre os objetivos do estudo e aproveitámos para verificar quantos professores tinham solicitado observação de aulas. O diretor informou que dos 140 professores que desempenhavam funções no estabelecimento de ensino, 72 tinham solicitado observação de aulas, perfazendo uma percentagem de 51,4 %. Após esta constatação, e a confirmação de que este agrupamento cumpria com os dois critérios previamente estabelecidos para a seleção do caso, solicitámos a colaboração para a realização do estudo.

A amostra final ficou constituída por 108 professores, dos quais 12 pertencem ao departamento curricular do pré-escolar, 31 ao do 1º ciclo, 17 ao de matemática e ciências experimentais, 9 ao de ciências sociais e humanas, 14 ao de ensino especial, 14 ao de línguas e 11 ao departamento de expressões.

Para a aplicação do questionário, encetámos contactos pessoais com os coordenadores de departamento do agrupamento de escolas, informando-os do âmbito e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

dos objetivos da investigação. Todos os coordenadores concordaram com a estratégia de aplicação do instrumento no início de uma reunião de departamento curricular, tendo sido um êxito face ao número de questionários recolhidos.

1.2.1 Resultados

Tendo os objetivos definidos para o estudo, apresentamos os resultados obtidos através do questionário QOADD no que respeita a duas hipóteses que procuramos testar, recorrendo a técnicas de estatística inferencial, como o *Teste T*- e a *Anova Unifatorial*

Hipótese 1: Os professores avaliadores com formação específica em ADD têm atitudes significativamente diferentes em relação à avaliação pelos pares internos do que os professores avaliadores sem formação.

Pela análise do quadro 3, constata-se que os professores avaliadores com formação específica têm atitudes significativamente diferentes em relação à *avaliação pelos pares internos*, face aos professores avaliadores sem formação específica [$t_{(20)} = 2,269$; $p = 0,034$]. Contudo, é de referir que os professores avaliadores sem formação específica possuem, em média, atitudes mais favoráveis em relação à categoria *avaliação pelos pares internos* ($\bar{X} = 14,00$), do que os professores avaliadores com formação específica ($\bar{X} = 11,25$).

Quadro 3 - Dados das atitudes dos professores avaliadores relativamente à categorias avaliação pelos pares internos, em função da variável formação específica

Dimensão/Categoria	Formação dos avaliadores na ADD	N	Média	DP	t	p
Atitudes_API_Total	Nenhuma	10	14,00	2,82843	2,269	0,034
	Alguma	12	11,25	2,83244		
	Total	22				

Atitudes_ API_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à categoria avaliação pelos pares internos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Hipótese 2: Os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à avaliação pelos pares, do que os professores que não desempenharam cargos.

Os dados expressos no quadro 4, revelam que os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à dimensão *avaliação pelos pares*, do que os professores que não desempenharam cargos [$t_{(20)} = 2,367$; $p = 0,020$], com médias de ($\bar{X} = 13,83$) e ($\bar{X} = 12,60$).

Quadro 4 - Dados das atitudes dos professores relativamente à dimensão avaliação pelos pares, em função do desempenho de cargos

Dimensão/Categoria	Desempenho de cargos	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Atitudes_AP_Total	Sim	43	13,83	2,42929	2,367	0,020
	Não	65	12,60	2,79955		
	Total	108				

Atitudes_AP_Total - Valores totais relativos às atitudes dos professores face à dimensão avaliação pelos pares;

Os dados evidenciam que os professores que desempenharam cargos apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à dimensão avaliação pelos pares, do que os professores que não desempenharam cargos.

Discussão e conclusões

O presente estudo, ao ter como objetivos conhecer a opinião dos professores avaliadores com e sem formação específica no âmbito da ADD relativamente à avaliação pelos pares internos, e a dos professores com e sem cargos relativamente à avaliação pelos pares, pretende dar um contributo para o enriquecimento da investigação no contexto da ADD a partir da validação de um inquérito por questionário (QOADD), previamente construído para o efeito.

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que os professores avaliadores sem formação específica no âmbito da ADD têm atitudes mais favoráveis relativamente à *avaliação pelos pares internos* do que os professores avaliadores com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

formação. Apesar de nas nossas escolas, não existir uma estrutura hierárquica formal entre os professores, os coordenadores de departamento parecem assumir naturalmente a função de avaliadores internos, pelo que “a ADD implica a criação de uma estrutura hierárquica no corpo docente dos agrupamentos de escolas” (Gomes, 2012, p. 94).

Na perspetiva dos avaliadores com formação, apesar de dela terem beneficiado, como a sua nomeação para o cargo assentou essencialmente nos anos de serviço, os avaliados, como refere Fernandes (2008), não reconhecem as suas competências para desempenharem a função de avaliadores, talvez pelo facto da formação ser considerada pelos próprios insuficiente para assumirem a função de avaliador. Ao fazerem uma retrospectiva do processo avaliativo, os avaliados entendem que a avaliação pelos pares externos, por avaliadores que são selecionados pela formação especializada no domínio da ADD, poderá tornar mais eficaz e eficiente o processo de avaliação. Isto porque, em parte, as relações de proximidade entre o avaliado e avaliador geram favorecimentos, conflitos e dificuldades no trabalho de supervisão, que deve ser pautado por preocupações éticas, podendo criar injustiças na avaliação (Gomes, 2012; Machado, 2012; Silva, 2012). Pela conjugação destes fatores, entende-se o facto de serem os professores que obtiveram formação no âmbito da ADD os que apresentam atitudes menos favoráveis relativamente à avaliação pelos pares internos, face aos avaliadores que não tiveram formação.

Quanto à avaliação pelos pares verifica-se que os professores que desempenham cargos apresentam atitudes mais favoráveis do que os professores que não desempenham cargos. A este propósito, Caetano (2008) refere que a avaliação pelos pares depende de mudanças culturais e estratégicas nas organizações e nas políticas de gestão dos recursos humanos, contudo argumenta que, com a necessidade cada vez maior do trabalho em equipa, esta modalidade de avaliação assume preponderância. Os professores que desempenharam cargos, mais habituados a desenvolverem trabalho com os seus pares, em que as trocas de experiências e reflexões são essenciais, dão mais importância às ações interativas para o desenvolvimento profissional e organizacional. Com efeito, é sobre este grupo de docentes que recai a responsabilidade de unir e potenciar o trabalho inter e intra pares, sob o desígnio de processos de interajuda e colaboração. Parece-nos pois que, devido a estas razões, os professores que desempenham funções de chefia encaram a avaliação pelos pares, através da observação de aulas, como um meio proficiente de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

formação e de desenvolvimento profissional. Neste contexto, a avaliação pelos pares surge como um processo necessário para a melhoria das práticas de ensino, pelo que deve ser encorajada e promovida entre os professores (Salih, 2013).

Bibliografia

- Aguiar, J., & Alves, M^a (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M^a Alves & M^a Flores (org.). *Trabalho docente, formação e avaliação-clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.229-258) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M^a., & Machado, E. (2010). *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente: Una revisión desde Espanha. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(2), 57-74.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Costa, N., Ventura, A., Barreira, C., Machado, E., & Leal, R. (2010). Avaliação do desempenho docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentais na investigação. *2º Congresso Internacional de Avaliação em educação*. Braga. Universidade do Minho.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas-supervisão e colaboração. In E. Machado, M^a. Alves, & F. Gonçalves (Org). *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De facto Editores.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD publications.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Deborah, E. (1992). Principals and teachers unite: A team approach to supervision and evaluation. *Journal of Instructional Psychology*. 19(3). 161.
- Dochy, F.; Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*. 24 (3), 331-350.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Eisman, L. (1998). El processo de investigación. In M^a Bravo & L. Eismam. *Investigación educativa* (pp. 69-107). Sevilla: Alfar.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Edições Técnicas e Científicas.
- Gomes, A. (2012). *O Papel da supervisão na avaliação de desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente - um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O inquérito – teoria e práticas*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A., & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyhinson.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Ottawa: Éditions Agence.
- Machado, M^a. (2012) *Perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Merriam, S. (2002). *Introduction to qualitative research*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pestana, M^a, & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Queiroga, L. (2002). *Processos de avaliação da formação contínua – um estudo na região centro*. Dissertação de mestrado. Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Queiroga, L., Oliveira, A., & Barreira, C. (2015). *Avaliação do desempenho docente – contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. *Atas do XII congresso da SPCE. Ciências da educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1643-1656). Vila Real. UTAD.
- Reese-Durham, N. (2005).** Peer evaluation as an active learning technique. *Journal of Instructional Psychology*. 32(4), 338-344.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP-2-Ministério da Educação-Conselho Científico para a avaliação de professores.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Salih, A. (2013). Peer evaluation of teaching or 'fear' evaluation: In search of compatibility. *Canadian Center of Science and Education*. 3(2), 102-114. doi:10.5539/hes.v3n2p102 URL: <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v3n2p102>. Consultado em 22 de novembro de 2013.
- Silva, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Topping, K. (2009). Peer assessment, theory into practice, 48 (1). pp. 20-27, DOI: 10.1080/00405840802577569. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577569>. Consultado em 22 de novembro de 2013.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2009). A análise do conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2ª ed.). London: Sage Publications.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 14 – 19 de janeiro de 2007* (Estabelece o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto regulamentar de nº 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 7 – 10 de janeiro de 2008* (Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente).
- Decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho. *Diário da República, 1ª série – Nº 120 – 23 de junho de 2010* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente).
- Decreto-Lei de 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Procede à alteração ao Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NO PROCESSO
ENSINO: APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jocilene Maria da Conceição Silva⁶, Raquel de Cássia Rodrigues Ramos⁷
& Maria Elaine Gonçalves de Menezes Pinheiro⁸

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar de que maneira a afetividade contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental . A pesquisa é qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo e utilizou-se como técnica de coleta de dados, questionários com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram seis (06) professores e seis (06) alunos de duas (02) escolas da rede municipal da cidade de Manaus . Os resultados demonstraram que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental têm mais condições de frequentar uma escola e obter sucesso, na medida em que sejam estimulados de forma adequada, com o estabelecimento de relações interpessoais amistosas e pautadas em atitudes afetivas. Os docentes devem estar preparados para receber esses alunos, não tendo a única preocupação de somente transmitir os conteúdos propostos na grade curricular, mas também tratá-los com respeito, amizade e carinho, havendo assim um trabalho direcionado com a turma. Através da fala dos teóricos, fica claro que a afetividade deve estar presente nas salas de aula, pois está comprovado que a emoção está intimamente ligada a cognição e a afetividade pode ser considerada como um combustível ou estímulo para a aprendizagem das crianças e pré-

⁶ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal)-
jocileneconceicao@hotmail.com

⁷ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)-jocilene.silv@bol.com.br

⁸ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal)-
mariaroseanegm@gmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

adolescentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Na análise dos dados, foi observado que os alunos foram unânimes em afirmar que preferem os docentes que demonstram afetividade.

Palavras-Chave: Afetividade. Ensino Fundamental. Aprendizagem.

Introdução

Na instituição escolar, principalmente na sala de aula as crianças manifestam as suas vivências afetivas fundamentais: emoções e sentimentos. Sabe-se que essas emoções influenciam na aprendizagem, pois tristeza e negligência afetiva podem provocar bloqueios na cognição. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem perpassa pelo relacionamento entre o professor e o educando, tornando-se fundamental a existência da afetividade no ambiente escolar para que esse espaço propicie o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e satisfatória.

A reflexão sobre a afetividade como aspecto relevante à educação foi motivada no transcorrer do estágio supervisionado em função da observação de algumas atitudes muito ríspidas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, por isso optou-se pela investigação buscando o aprofundamento de estudos sobre como o professor percebe seu relacionamento com o aluno na sala de aula e qual a impressão que os alunos tem de seus professores.

Portanto, nossa inquietação nos desperta a verificação da presença ou a falta de afetividade no ambiente escolar e de como ela exerce influência sobre a aprendizagem. A afetividade pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em função disso, pretendemos investigar a contribuição da afetividade no processo ensino e aprendizagem, dependem de um clima de cooperação e interação entre todos na sala de aula, percebemos a importância do papel dos vínculos afetivos na vida escolar da criança e de sua influência na aprendizagem, na qual é dever do professor oferecer ambientes ricos em possibilidades para o desenvolvimento da afetividade.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O objetivo geral da pesquisa foi analisar de que maneira a afetividade pode contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram os seguintes: Conhecer a visão de diferentes teóricos a respeito da importância da afetividade; Verificar se alunos que vivem em ambientes permeados por afetividade apresentam melhor aprendizagem em relação a outros que não recebem afeto, acompanhamento ou atenção da família; Averiguar a visão de docentes e alunos a respeito da importância da afetividade nas suas relações interpessoais. Considera-se esse estudo de grande importância pela pouca quantidade de pesquisas com a temática na cidade de Manaus, também porque pode ser fonte para novas investigações sobre afetividade e educação.

Afetividade

A afetividade é de grande importância na vida do ser humano, influenciando no seu comportamento, a criança que vive em um ambiente em que os adultos a tratam com carinho e respeito, terá condições de desenvolver-se de maneira equilibrada, apresentando maior autonomia e segurança em suas escolhas. A afetividade é definida pelo Dicionário Aurélio do teórico Ferreira (1994), da seguinte forma:

Um conjunto de fenômenos do psíquico humano, que se manifestam através das emoções, sentimentos e paixões acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. Ao ser exteriorizado no indivíduo serve como o elemento unificador no propósito sublime de aprender com qualidade.

O teórico ao considerar a afetividade como sendo uma categoria própria do psiquismo humano, afirma que caracteriza-se por manifestações de emoções e sentimentos, através de expressões de prazer, contentamento, alegria, satisfação ou até mesmo de reações contrárias de insatisfação como dor, tristeza, descontentamento, angústia. Neste sentido a escola torna-se espaço para a valorização das relações afetivas positivas, principalmente na educação infantil, onde há maiores possibilidades de vivenciá-las nas diferentes experiências.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Os fenômenos que envolvem a afetividade estão integrados nas vivências do ser humano, as manifestações da afetividade tem por sua vez papel fundamental no desenvolvimento da criança enquanto sujeito em processo de aprendizagem. São as diversas situações vividas cotidianamente, as agradáveis, desagradáveis, causadoras de tensão, tristeza, alegria ou outra reação demonstrada, na qual é dever do professor oferecer ambientes ricos em possibilidades para o desenvolvimento da afetividade. Segundo Piaget (1976, p.16),

O afeto é papel fundamental no funcionamento da inteligência do homem, pois a “Vida afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização.

O aspecto afetivo da vida do indivíduo desenvolve-se juntamente com a capacidade de aprender, nisto, o processo ensino-aprendizagem perpassa pelo relacionamento entre o professor e a criança, deste modo, torna-se fundamental ter um ambiente afetivo adequado, visto que o meio em que a criança interage diariamente pode proporcionar as condições adequadas para que se desenvolva e aprenda satisfatoriamente. De acordo com as palavras de Almeida (1995),

Wallon acredita que os aspectos intelectuais não podem ser separados do afetivo. Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, que inicialmente é determinada pelo fator orgânico e com o passar do tempo é fortemente influenciada pela ação do meio social. Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio-cultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Percebe-se com a fala do teórico que a inteligência e a afetividade se entrelaçam de forma dinâmica, contrapondo a ideia de que afeto e cognição estivessem separados. Ele afirma também que a dimensão cognitiva e emotiva no âmbito do desenvolvimento infantil também são influenciadas pelo meio social, portanto a intervenção educativa

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

deve acontecer convenientemente, considerando esse elo para proporcionar aos alunos suporte para a qualidade educativa a partir de experiências e relações agradáveis.

Almeida, (1995, p.51) corrobora esta ideia, afirmando que: “A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas tem funções bem definidas, e quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”.

Por isso, a sala de aula deve tornar-se um ambiente que permita a integração entre afetividade e cognição. A aprendizagem é o resultado da interação, em que a atividade educativa é intrínseca ao próprio ato de aprender, havendo a necessidade de valorizar a troca de experiências amorosas entre professor e aluno, isto implica em refletir sobre a prática docente, pensando criticamente sobre ele pode ir além da prática que reduz o educador ao simples ação de ensinar conteúdos. Para Wallon (1975),

O nascimento da afetividade vem primeiro que a inteligência humana; e a criança, ao nascer, estabelece relações afetivas com adultos que a rodeia, e aprende com isso, isto é uma maneira de conhecer, descobri o mundo físico, que permanece no seu psicológico, e mais a frente com a maturação, consegue interagir com esse mundo com maior naturalidade.

Os primeiros laços afetivos do ser humano acontecem na infância desde o nascimento, o recém-nascido estabelece ligações com a mãe ou qualquer adulto que se ocupe da ação de cuidá-la, dependendo da forma com que esses cuidados acontecem, essa criança irá interagir com o mundo. Nesta perspectiva a comunicação entre o bebê e às pessoas próximas que acontecem inicialmente com finalidade de ajudá-lo em suas necessidades, mais tarde influenciará na sua interação com o meio. O biólogo Piaget (1979) afirmava que

A afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém é a energia que impulsiona a ação de aprender. Poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir no funcionamento das estruturas da inteligência.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O ato de aprender envolve afetividade, de modo que quando mais prazerosa for à aprendizagem, mais interesse a criança terá, conseqüentemente esta terá melhor desempenho, em contrapartida, se uma criança apresenta algum tipo de bloqueio afetivo, sua aprendizagem ficará prejudicada, isto é, problemas relacionados à afetividade tem influência negativa no funcionamento da inteligência.

O teórico Nery (2003, p.19) também comunga da mesma ideia de Piaget afirmando que “É inegável que a afetividade é o motor da conduta humana, direcionando as pessoas bem como as motivando para o desempenho de um papel num contexto e num momento”.

A afetividade orienta significativamente a conduta humana, de acordo com as situações e as experiências vivenciadas, no caso das crianças isto ocorre mais frequência por meio das emoções, por exemplo, no primeiro dia de aula poderá sentir insegurança por afastar-se da família por um período do dia, ficar ansiosa em relação ao lugar novo e até agir entusiasmada diante das descobertas.

Com relação à importância de relações afetivas entre professores e alunos nas instituições escolares. Martinelli (2001) considera que

As condições afetivas favoráveis na sala de aula são essenciais para a facilitação da aprendizagem. Para a autora, é natural que os alunos sejam mais comprometidos com os professores mais afetivos, que estabeleça uma relação amistosa com os mesmos. Quando ao contrário também é facilmente observado, ao passo que, quando o aluno não gosta do professor, ou vice-versa, o ensino e a aprendizagem são afetadas por essa relação de antipatia por ambas as partes.

Na escola, a interação é importante para a socialização permitindo que a criança interaja com a realidade que está inserida podendo expressar-se no ambiente escolar, não limitando este aspecto ao sinônimo de simples diversão. Pois, a interação implica a cooperação do grupo, contemplando os objetivos do planejamento e proporciona a facilidade em aprender, na qual as atividades tornam-se importantes para a vida da criança e seu desenvolvimento. Na concepção de Tassoni (2000, p. 270):

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos e professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base permeando essas relações.

Os Professores devem estabelecer uma relação afetiva com os alunos, pois isso poderá permear de maneira satisfatória o ensinar e o aprender. O aluno traz conhecimentos consigo e o professor não é dono do saber, a escola como mediação do conhecimento tem a possibilidade de formar numa perspectiva humanizadora, capaz de mediar as ações e o comportamento tanto dos alunos quanto dos professores, tornando-os sujeitos na construção do conhecimento.

Aprendizagem

A aprendizagem é uma característica inata do ser humano, todos nascem dotados de potencialidades para aprender tanto hábitos, atitudes quanto conhecimentos acadêmicos, até mesmo pessoas com déficits cognitivos tem possibilidades de aprender desde que respeitados seu tempo, ritmo e limitações cognitivas. Segundo Campos (1987, p.29)

Dos estudos realizados pelos especialistas se pode conceituar a aprendizagem de um ponto de vista funcional, como a modificação sistemática do comportamento, em caso de repetição da mesma situação estimulante ou na dependência da experiência anterior com dada situação.

Ao se conceituar aprendizagem levam-se em conta as situações que a propiciam como as experiências vividas pelo sujeito, são influenciadas no aprendizado, pois, nos desenvolvemos a partir dos estímulos do ambiente, com isso vão acontecendo as

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

modificações sistemática, isto é, a organização sistematizada das informações que recebemos em determinada cultura e sociedade.

A teórica Campos, (1987, p. 33) afirma que “A aprendizagem é a progressiva mudança do comportamento que, está ligada, de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, a repetidos esforços dos indivíduos, para enfrenta-la de maneira eficiente”. A aprendizagem está relacionada às situações cotidianas na vida do ser humano assim como o aperfeiçoamento do aprendizado feito anteriormente, deste modo, a mudança implica diretamente no seu comportamento. Este é um processo de contínua construção, permitindo a organização do conhecimento.

Ensino Fundamental

O ensino fundamental é um nível de ensino que junto com a educação infantil e o ensino médio compõem a educação básica e atualmente de acordo com a legislação brasileira deve a duração de nove anos. De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) “A educação escolar compõe-se de: I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. Educação superior”.

A educação básica é uma formação de grande importância na vida dos alunos, o início dos estudos escolares deve acontecer a partir da educação infantil atendendo as crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos, o ensino fundamental é o único nível de ensino obrigatório e deve ser oferecido para as crianças e adolescentes que estão na faixa-etária dos 6 aos 14 anos, já o ensino médio deve ser oferecido aos jovens com a idade dos 15 aos 17 anos. Neste sentido busca-se melhorar a qualidade do ensino no país principalmente no que diz respeito a esta etapa educacional considerada obrigatória que é o ensino fundamental . De acordo com o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988,

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I –Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (...). VII-Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A fase escolar correspondente ao ensino fundamental com duração de 9 anos é obrigatório na escola pública como dever das esferas municipal e estadual, isto é, é oferecido gratuitamente, neste âmbito deve-se oferecer ao aluno do ensino fundamental, recursos didático-escolares como o livro, cadernos, lápis, transporte, alimentação escolar e assistência à saúde através dos respectivos programas de suplementação para termos um ensino de qualidade, pois cabe a escola proporcionar condições em que o aluno tenha melhor rendimento tanto nas notas quanto nas potencialidades e competências.

Quanto ao ensino fundamental, a diversidade cultural deverá ser valorizada no que diz respeito aos conteúdos próprios de cada etapa, mas quando se trata do Ensino Religioso, a instituição oferecerá a possibilidade de matrícula facultativa e nas comunidades indígenas será assegurada a utilização de suas línguas maternas e o ensino de Língua Portuguesa, pois esses povos tem o direito de receber uma educação bilíngue com o objetivo de preservar a sua cultura e ao mesmo tempo integrar-se como cidadãos brasileiros. O art. 23 da LDB 9394/96, afirma o seguinte a respeito dos objetivos do ensino fundamental:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para que este aspecto da lei aconteça na prática pedagógica de nossas instituições de ensino é necessário o compromisso de todos, principalmente dos que atuam diretamente na área educação, professores deveriam ser os primeiros a observarem no cotidiano da sala de aula, o desenvolvimento de cada aluno e acompanhar o desempenho deles para que a formação não seja feita só de conteúdos, mas da promoção de experiências estimulando situações práticas incentivando o cultivo de valores para a construção de cidadãos conscientes e participativos.

Metodologia

. Toda pesquisa requer a escolha de um método para direcioná-la e indicar o caminho mais seguro a ser percorrido. Por isso, elegeu-se o método fenomenológico para o direcionamento desse trabalho, pois esta corrente metodológica visa compreender os fenômenos sociais à partir da interpretação das percepções dos sujeitos que vivenciam determinado fenômeno. Segundo Giorgi (1986),

O método fenomenológico começa com uma descrição, uma situação vivida no cotidiano Parte de uma posição anterior à do pensamento reflexivo, chamado de pré-reflexivo, que consiste na “volta às coisas mesmas”. O pesquisador obtém depoimentos sobre aquilo que está diante dos seus olhos, tal como aparece.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Pode-se dizer que os depoimentos descrevem “a presença do dado.

. Nesta pesquisa interpretamos a percepção de professores no sentido de compreender se estabelecem relações de afetividade com seus discentes dos anos iniciais do ensino fundamental e quais os benefícios dessa afetividade para o processo ensino aprendizagem, portanto a fenomenologia foi a corrente metodológica considerada mais adequada.

Efetivou-se primeiramente uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2000) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir da material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Em função disso, foram realizadas leituras de artigos , revistas e livros de teóricos pesquisadores da área da afetividade e de teóricos que abordam a respeito da aprendizagem. Em seguida, efetivou-se uma pesquisa de campo. Segundo Gonçalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Realizou-se pesquisa de campo em duas (02) escolas públicas municipais localizadas na zona Norte da cidade de Manaus, em turmas de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os questionários. Segundo Chizzotti (2005) o questionário pode ser definido como:

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e seqüenciais dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. Sua execução necessita que: O pesquisador saiba: claramente as informações que busca o objetivo da pesquisa e de cada uma das questões, o que e como pretende medir ou confirmar suas hipóteses. É uma tarefa que exige critérios e planejamento para exaurir todos os aspectos dos dados que se quer obter, sem negligenciar os aspectos essenciais da pesquisa.

Com este instrumento, coletou-se dados a respeito do que os professores pensam sobre as contribuições da afetividade para o processo ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O universo dessa pesquisa foram duas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental localizadas na zona norte da cidade de Manaus. Neste local selecionou-se uma amostragem de (06) seis docentes que exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e (06) seis discentes deste nível de ensino.

Os dados foram analisados seguindo-se a abordagem qualitativa, que visa a interpretação e compreensão dos aspectos relativos a percepção humana que não podem ser mensurados. Chizzotti (2005, p.78) afirma que a pesquisa qualitativa pode ser conceituada como

Uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferente dos estudos experimentais.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ao pesquisar aspectos relativos do trabalho desenvolvido pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações interpessoais estabelecidas com os alunos, verificando se demonstram afetividade, a pesquisa qualitativa subsidiou as análises, pois interpretamos as subjetividades, emoções e pontos de vista ocultos dos sujeitos envolvidos no fenômeno social pesquisado.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

Após a realização da pesquisa bibliográfica, em que buscamos averiguar o pensamento de alguns teóricos altamente conceituados por suas obras científicas a respeito do assunto referente à afetividade, para o fortalecimento da investigação, também realizou-se uma pesquisa de campo para verificar as influências e contribuições da afetividade no processo ensino aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas do Município de Manaus. Abordaremos dados da pesquisa realizada no período de fevereiro a maio de 2013. A pesquisa de campo envolveu seis (06) professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seis (06) alunos deste mesmo nível de ensino.

Os professores responderam a um questionário contendo nove (09) questões e os alunos responderam onze (11) questões, entre as quais demonstraremos e analisaremos os resultados de alguns desses itens cujas respostas demonstram com mais clareza o pensamento desses profissionais e alunos acerca da importância da afetividade para o processo ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que os docentes respondentes dos questionários possuem vasta experiência na profissão e estão atuando por um longo período no exercício da docência, um deles já atua há 05 anos, o outro há doze anos e o último há mais de vinte anos. Primeiramente analisaremos as respostas dos docentes:

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O primeiro questionamento a ser analisado foi o seguinte: Você acredita que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental necessitam somente de disciplina para aprender?. As respostas em torno da questão geraram um gráfico demonstrando que 100 % dos professores entrevistados afirmaram que além da disciplina as crianças necessitam de carinho e amor.

Uma outra pergunta que foi feita abordava o seguinte: O estímulo e o acompanhamento dos pais podem contribuir para a facilitação da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais? Os alunos que recebem atenção e carinho dos pais aprendem com mais facilidade que os demais que não recebem acompanhamento, carinho ou atenção da família? O gráfico correspondente a esta questão demonstrou que 100% dos professores se pronunciaram dizendo que essas crianças que são estimuladas e incentivadas pela família realmente aprendem com mais facilidade e apresentam um bom desenvolvimento cognitivo.

Um dos docentes afirmou que em sua turma há algumas crianças cujos pais não acompanham, não tendo tempo de dar atenção ou carinho por vários motivos que vão desde separação do cônjuge até as longas jornadas de trabalho, então esses alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, além de em alguns momentos apresentarem comportamento agressivo com os colegas.

Também foi perguntado: Na sua opinião, a afetividade pode contribuir ou prejudicar a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? Á partir das respostas a esta questão 100% dos docentes afirmaram que a afetividade facilita sim a aprendizagem dos alunos deste nível de ensino. É válido ressaltar a afirmação de um desses docentes que veremos a seguir: “Sim, contribui, mas desde que haja um equilíbrio quanto às suas emoções. O professor não pode perder o foco de que aluno é aluno, professor é professor”.

O próximo questionamento foi o seguinte: Você acredita que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental aprendem com mais facilidade com docentes que demonstram afetividade? Porque? Novamente 100 % foram unânimes em responder que sim, dizendo que as aulas do professor que demonstra afetividade se torna muito mais prazeroso, sendo assim o aluno aprende mais e melhor.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quando foi perguntado aos professores: Você demonstra afetividade aos seus alunos? De que maneira? . Todos ele disseram que sim, expressam esse carinho elogiando-os, abraçando-os, conversando sobre suas atitudes, incentivando, sorteando brindes e premiando-os quando necessário.

A primeira pergunta realizada aos alunos foi a seguinte: Você gosta de seu (sua) professor (a)? Você acha seu (sua) professor (a) legal? Porque? Na resposta 100% dos alunos afirmaram que gostam de seus docentes admitindo que eles são muito legais: O aluno A afirmou que: _ “Eu gosto muito de minha professora porque ela é legal e gentil com todo mundo”. O aluno B se expressou da seguinte forma: _ “Sim, gosto do meu professor porque ele é brincalhão e comunicativo”. O aluno C disse: _Gosto muito de meu professor, ele é bom demais, acho que gosto porque ele me respeita e me trata com muita atenção”.

Logo em seguida, perguntamos:- O (A) seu (sua) professor (a) o trata bem? Com carinho? De que maneira ele (a) expressa carinho? Todos afirmaram que sim, 100% dos alunos falaram que recebem um bom tratamento de seus professores. De acordo com as respostas, constatamos que esses discentes recebem carinho e são tratados com afeto, alguns falaram que a professora os trata com cortesia, dando bom dia, abraçando, tratando-os como se fossem filhos.

Com relação à pergunta : O (A) professor (a) é gentil quando ensina você a fazer a tarefa? Ela explica como é para fazer? Todas as crianças falaram que sim, que a professora explica muito bem como fazer a tarefa. O aluno A falou: _ “Sim, ela explica muito bem”. O aluno B, afirmou: ”Sim, ele explica bem legal ! “. O aluno C afirmou: _ Sim, é muito gentil quando me ensina a fazer algumas provas, trabalhos, tarefas, etc.

Perguntou-se também: Qual a postura de seu (sua) professor (a) em sala de aula, ele (a) costuma gritar com os alunos quando acontece algum problema ou conversa com a turma? Geralmente qual é o tom de voz utilizado por ele (a) ? Todos os alunos (100%) afirmaram que seu docente geralmente não altera a voz com a turma, nem quando acontece algum problema na sala de aula. O aluno A argumentou:_ “A professora nunca gritou com ninguém, ela é sempre legal com todos os alunos”. O aluno B falou o seguinte:_A postura dele é muito boa, ele não costuma gritar com os alunos e nem quando

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

acontece um problema, o tom de voz dele é normal”. O aluno C disse: _ “Ele costuma conversar e utiliza um tom de voz normal”.

Perguntou-se ainda: Você aprende melhor com professores que conversam com os alunos e são gentis ou com professores que não conversam e exigem que os alunos fiquem calados e em silêncio o tempo todo? . Todos ele disseram que preferem os docentes que apresentam uma postura amigável e que conversem com eles.

As afirmações de todos os docentes que responderam os questionários deixa claro que a afetividade deve estar presente nas escolas como um todo, sobretudo nas salas de aula, pois ao tratar o aluno com carinho, dedicação e respeito, os professores podem viabilizar os estímulos necessários ao desenvolvimento de todas as capacidades cognitivas, motoras e sócio-afetivas dos alunos. Além disso, os discentes que são tratados com afeto são crianças muito mais interessadas em realizar as atividades escolares e apresentam maior facilidade em seu processo ensino aprendizagem.

A partir desses dados e discussões reafirmamos que todos os profissionais da educação devem assumir o compromisso de demonstrar maior afetividade, de estabelecer relações inter pessoais com seus alunos tratando-os com respeito e carinho, pois a educação existe para humanizar e o ser humano não se humaniza por meio de atitudes hostis, mas sim com carinho, atenção e afeto.

Considerações Finais

Após a efetivação das leituras para a elaboração do presente trabalho, tivemos a oportunidade de compreender que a afetividade é um fator de grande importância para o desenvolvimento sadio de todo ser humano, portanto deve estar presente em todos os espaços e ambientes, principalmente no contexto familiar e escolar.

Deve-se proporcionar vivências afetivas, à criança desde a fase intra-uterina para que no futuro sinta-se aceito na sociedade. Após seu nascimento deve-se buscar compreender o indivíduo, demonstrando ter atenção aos seus desejos e anseios, sendo assim estaremos contribuindo para o seu desenvolvimento em todos os aspectos .

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Na escola, isso não deve ser diferente, pois educar e ensinar não se restringe apenas a transmitir conteúdos e conhecimentos, é sobretudo dar atenção a criança, vendo-a como uma pessoa em desenvolvimento, não vendo-a simplesmente como um número ou como alguém que simplesmente ocupa uma cadeira e uma mesa. A criança deve ser compreendida, respeitada e ter suas necessidades educacionais atendidas respondendo às suas necessidades.

No âmbito escolar geralmente verifica-se que as relações de afetividade estabelecem-se com maior ênfase nas turmas de educação infantil, porém os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental também necessitam de afetividade para terem mais interesse e motivação pelos estudos. Alguns teóricos já comprovaram que a aprendizagem está diretamente relacionada á emoção.

A pesquisa de campo efetivada demonstrou que os docentes dos anos iniciais tem conhecimento de que as crianças aprendem mais e melhor quando vivem num ambiente familiar permeado por atenção, acompanhamento e afetividade, abordaram que geralmente os alunos que convivem em lares hostis apresentam dificuldades em sua aprendizagem.

No que se refere aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, eles afirmaram que aprendem melhor quando estão estudando com professores que são carinhosos , respeitadores e que dão oportunidade para que eles se expressem quando tem dúvidas.

Portanto, nos ambientes escolares há a necessidade dos professores assumirem posturas respeitadas, proporcionando aos seus alunos vivências afetivas, pois assim estarão colaborando de fato para o desenvolvimento cognitivo desses pequenos seres, pois como já afirmamos a afetividade tem uma grande inter-relação com outros fatores do desenvolvimento.

O estabelecimento de relações interpessoais permeadas pelo afeto nas salas de aula, facilita o processo de a aprendizagem e o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos discentes e ao mesmo tempo contribui para a formação de futuros adultos capazes de amar e respeitar o seu próximo contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referências

- Almeida, A.S. (2005). A emoção na sala de aula. 5.ed. Campinas:Papirus.
- Assunção, A.A.(2003). Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In Oliveira, D.A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica..
- BRASIL.Constituição da República Federativa do Brasil.- (1988).Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- BRASIL. Lei 10.172. Plano Nacional de Educação. 09 de janeiro de 2001.
- BRASIL.MEC/Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/(2004).Coordenação Geral do Ensino Fundamental de nove anos – Orientações gerais. Brasília, julho.
- BRASIL.(2.000).Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. - 2. ed.- Rio de Janeiro: DO&A.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.
- Chardelli, R. R. Brincar e ser feliz. Disponível em: <<http://7mares.terravista.pt/forumeducacao/Textos/textobrincareserfeliz.htm>>. Acesso em:25/07/2010.
- Ferreira, A. H. (1999). Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, M. (2001).Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão. São Paulo: Paulus.
- Giorgi, A.O.(1985). Phenomenological and psychological research. Pittsburgz: Ducherne University Press.
- Kramer, S, Leite, M. I., Guimarães, D. Nunes, M. F. (1999).Infância e educação infantil.Campinas,Papirus.
- Mello, G.N.(1998). Cidadania e competitividade. São Paulo, Cortez Editora..
- Mello, S.A. (2004) . A escola de Vygotsky. In: Montoya, Adrián Oscar Dongo: Carrara, Kester (org). Introdução à Psicologia da Educação seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Macedo, L. (1994). Ensaios Construtivistas. 3. Ed. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Martinneli C.(2001) Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: S/STO,F.F.; Boruchovtch, E.; Fini,L.T.D.(orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, D.A.; Augusto, M.H.G. (2007). A questão docente no Brasil; relatório técnico de pesquisa. Buenos Aires: FLAPE.
- Piaget, J. (1976). Psicologia e pedagogia. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Sobral, M.L.. A influência da afetividade no ambiente pedagógico. Disponível em:<<http://veterinariosnodiva.com.br/books/afetividade-ambiente pedagogico.pdf>>. Acessado em 15/07/2010.
- Tassonni ,E.M.(2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno. Anuário 2000. GT Psicologia da Educação, Amped, Setembro.
- Vygotsky, L.S.(1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. In Luria, A.R. et al. Psicología y pedagogía. Madrid: Akal.
- Wallon, H. (1975). Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE

Farissai P. Campira (1), Alexandra M. Araújo (2) & Leandro S. Almeida (3)

(1) Universidade Pedagógica, Moçambique; Universidade do Minho, Portugal. E-mail: fcampira@live.com

(2) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Email: alexandra.araujo@ie.uminho.pt

(3) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Resumo

O presente artigo apresenta a construção e validação de um questionário de avaliação do autoconceito para a população de adolescentes e jovens-adultos frequentando o ensino universitário em Moçambique. A construção do questionário teve como base as informações das entrevistas semiestruturadas aos estudantes, tomando um guião de questões retiradas da literatura em torno do constructo, suas dimensões e relevância. Da análise do conteúdo das entrevistas decorreu a construção de uma versão do questionário sucessivamente aplicado a pequenos grupos de alunos e a amostras, realizando análises qualitativas e quantitativas dos itens. Num último estudo, a que se reporta este artigo, de novo com uma amostra de 250 estudantes a análise fatorial dos itens volta a identificar cinco dimensões de autoconceito: a religiosa, a artística, a académica, a social e a física. Estas cinco dimensões explicam 56% da variância total dos itens retidos na versão final da escala. As propriedades psicométricas são favoráveis à utilização deste instrumento de avaliação do autoconceito em estudantes universitários de Moçambique.

Palavras-chave: Autoconceito, Adolescentes e jovens-adultos, ensino superior, Moçambique.

Introdução

Na história do autoconceito é reconhecido William James (1890) como precursor do seu estudo na Psicologia. Nessa altura, o autor distinguiu o eu-sujeito e o eu-objecto, este último correspondendo ao autoconceito (Campira, Araújo, & Almeida, 2013;

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008; Sisto & Martinelli, 2004). Para Souza e Puente-Palácios (2007), o autoconceito tem origem nas teorias do *self*, sendo que as suas formulações teóricas surgem nos finais do século XIX e ganham maior expressão no século XX, mesmo que os estudos do *self* sejam anteriores ao próprio surgimento da ciência psicológica, tendo as suas raízes na Filosofia (Vieira et al., 2010). Com efeito, a rutura dos estudos do autoconceito da Filosofia para Psicologia é atribuída, mais uma vez, ao trabalho pioneiro de William James (Tamayo et al., 2001).

Apesar desta longa história, o autoconceito deixou de ser preocupação no seio da psicologia durante o período de vigência do behaviorismo, dado o seu carácter subjetivo (Epstein, 1973; Marsh, 2005; Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011; Tamayo et al., 2001), tendo-se assistido ao renascimento dos estudos do autoconceito nos anos 80 do século passado. Um volume muito expressivo de trabalhos experimentais e correlacionais, de índole cognitivista procura, a partir de então, explicar o autoconceito e construir instrumentos para a sua avaliação. Com os autores humanistas, o autoconceito tornou-se central na compreensão da personalidade humana (Colaciti, 2006; García & Luján, 2003; Vieira et al., 2010).

A investigação acerca do autoconceito tem proporcionado a emergência de diversas teorias e de uma certa multiplicidade de conceitos acompanhados de instrumentos diversificados para a sua avaliação. Alguns autores mencionam ser mesmo difícil harmonizar tais perspectivas teóricas (Peixoto, 2003; Silva & Vendramini, 2005; Souza & Brito, 2008), sendo nossa intenção buscar os pontos de maior convergência teórica na análise deste constructo.

O autoconceito pode ser genericamente definido como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo (Barros & Morreira, 2011; Faria & Santos, 2006; Silva & Vendramini, 2005; Souza & Brito, 2008), reunindo em si um conjunto de percepções de competências e de capacidades pessoais em vários domínios de existência (Costa & Tabernero, 2012; Faria & Santos, 2006; Suehiro, Rueda, Oliveira, & Pacanaro, 2009). Numa perspectiva cognitivista, o autoconceito é definido como o conjunto de esquemas cognitivos (incluindo percepções, valorações, crenças e atitudes) formados por componentes afetiva, avaliativa, atitudinal e cognitiva (Saldanha, Oliveira, & Azevedo,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

2011; Tamayo et al., 2001). Numa perspetiva mais social e cultural, o autoconceito pode ser definido como um constructo em constante mudança, provocada por elementos socioculturais e outras variáveis contextuais. Neste sentido, torna-se importante explorar as especificidades sociais e culturais dos alunos universitários de Moçambique, quando o objetivo é definir e avaliar as dimensões do seu autoconceito.

Reportado a diferentes domínios de realização e de existência, e apesar de historicamente o autoconceito aparecer de início definido como um constructo unidimensional ou autoconceito global (Bong & Skaalvik, 2003; García & Luján, 2003; Goni & Infante, 2010; Marsh, 2005; Srivastava & Joshi, 2014), progressivamente diferenciam-se “autoconceitos” por domínios específicos (e.g., autoconceito académico, autoconceito físico, autoconceito social). A generalidade dos autores, no presente momento, defende o seu carácter multidimensional (Bong & Skaalvik, 2003; Costa & Tabernero, 2012; Goni & Infante, 2010; Mata, Pimentel, & Pereira, 2011; Palacios, 2009; Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011; Pipa & Peixoto, 2014; Tamayo et al., 2001).

Atribui-se aos estudos de Shavelson e colaboradores a proposta da multidimensionalidade do autoconceito (Bong & Skaalvik, 2003; Marsh, 2005; Palacios, 2009; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2011; Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011; Shavelson & Bolus, 1982; Suehiro et al., 2009). Esta posição teórica reúne na actualidade maior consenso entre os pesquisadores, embora persistam dúvidas quanto às possíveis dimensões que podem integrar o autoconceito, nomeadamente em contextos de vida e países não tradicionalmente estudados pela psicologia (Campira & Araújo, 2012; Campira, Araújo, & Almeida, 2013). Por outro lado, esta multidimensionalidade tem dado progressivamente origem a uma estrutura hierárquica do autoconceito, assumindo-se no topo dessa hierarquia o autoconceito global que, reportando-nos a populações estudantis, se subdivide em autoconceito académico e autoconceito não académico, os quais por sua vez se subdividem em autoconceitos mais específicos. Por exemplo, o autoconceito académico pode diferenciar-se por áreas de saber ou disciplinas escolares (e.g., autoconceito na matemática, autoconceito na língua materna, autoconceito na língua estrangeira), enquanto o autoconceito não académico pode subdividir-se em autoconceito

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

social, autoconceito físico e autoconceito emocional (Campira et al., 2013; Palacios, 2009; Peixoto & Almeida, 2011; Shavelson & Bolus, 1982; Suehiro et al., 2009).

Estudo recentes sobre a organização do autoconceito tem demonstrado a emergência de outras áreas de autoconceito diferentes daquelas propostas no modelo hierárquico e multidimensional de Shavelson e Colaboradores (1976, Marsh, 2005), por exemplo o autoconceito artístico como sendo da primeira ordem (Vispoel, 1993 cit. in Pipa & Peixoto, 2014). Para Pipa e Peixoto (2014), a organização do autoconceito acompanha a individualidade e os contextos de vida que atravessam os indivíduos, sendo por isso a sua organização não é uniforme a todos. Por exemplo, a vivência em diferentes contextos sociais (e.g., escola, família, igreja, trabalho) podem informar as variações e organização do seu autoconceito.

Como se pode depreender, um aspeto relevante na análise da multidimensionalidade do autoconceito passa pelos contextos de vida das pessoas e por aqueles que eles próprios e a sociedade mais valorizam (Pipa & Peixoto, 2014; Tamayo et al., 2001). Além das variáveis relacionais e sociais, é igualmente apontada a influência de variáveis mais pessoais (e.g., idade, género, estado civil) e outras de natureza situacional (e.g., estrutura familiar, estatuto socioeconómico, raça, etnia, cidade ou zona de origem) como importantes no desenvolvimento do autoconceito. Por outro lado, tomando já uma perspectiva desenvolvimental, Susan Harter (1999, Faria, 2005) sugere que na infância o autoconceito é descrito de uma forma global ou unidimensional, passando com a idade e a escolarização da criança/adolescente de uma descrição global para descrições mais específicas (Faria, 2005; Peixoto, 2003; Souza & Brito, 2008; Steinberg, 1999; Steinberg & Morris, 2001). Ao mesmo tempo, à medida que se avança na idade, o autoconceito torna-se mais complexo tanto no aspeto físico, quanto no aspeto social (Colaciti, 2006). Neste sentido, e reportando-se o nosso estudo à adolescência e jovens-adultos, tomaremos a perspectiva multidimensional e estaremos particularmente atentos aos instrumentos que se reportam a domínios específicos da existência das pessoas. Refira-se, por exemplo, o *Questionário de Autoconceito Físico* (Martinez, Llorca, & Tello, 2013), o *Questionário Exploratório de Autoconceito Social* (Vagos &

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Pereira, 2008) ou, ainda, a *Escala de Autoconceito Estatístico* (Silva & Vendramini, 2005).

Tomando a população do nosso estudo, adolescentes e jovens-adultos do ensino superior, importa destacar que a maioria das pesquisas sobre o autoconceito se reportam à adolescência e infância (Campira et al., 2013; Faria, 2005; Peixoto & Almeida, 2011; Sisto & Martinelli, 2004). Este facto pode estar associado às transformações pessoais mais ricas e significativas do desenvolvimento psicossocial nas idades mais jovens. Por exemplo, tomando os jovens adultos, as transformações físicas tornam-se menos importantes para explicar o seu autoconceito, mantendo-se a prestação académica e o relacionamento interpessoal como domínios importantes do autoconceito (Faria & Santos, 2006; Mata, Pimentel, & Pereira, 2011).

Alguns estudos sobre o autoconceito são conduzidos, precisamente, na transição dos estudantes para o ensino superior. Por norma, este nível de ensino coloca novas exigências e desafios, por exemplo tarefas académicas menos estruturadas e a saída de casa dos pais ou o afastamento dos amigos de infância. Estas novas exigências requerem do estudante maiores competências de estudo, melhor organização dos recursos pessoais e maior autonomia (Barros & Moreira, 2011; Mata, Pimentel, & Pereira, 2011; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005). A qualidade da adaptação académica dos estudantes no ensino superior irá passar, necessariamente, pelo assumir com sucesso de novos papéis, pautados por maior autonomia e autorregulação, em que a realização académica, as relações com os colegas e o projecto de carreira tomam papel decisivo na definição do estilo de vida e na forma como estes indivíduos se percebem, se avaliam e se autodescrevem (Araújo et al., 2014; Campira et al., 2013; Faria & Santos, 2006). O conhecimento das percepções dos estudantes acerca de si próprios interessa às instituições de ensino superior pela relevância do autoconceito na adaptação e envolvimento académico dos estudantes, importando também mais investigação sobre como se desenvolve o autoconceito dos jovens no decorrer da sua formação, por exemplo no quadro da exploração vocacional e desenvolvimento da carreira (Barros & Moreira, 2011; Taveira, 2000). Assim, dada a importância do autoconceito e a necessidade da sua avaliação para efeitos de investigação e de intervenção psicológica, descrevemos neste

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

artigo os passos sucessivos de construção e validação de um questionário de autoconceito tomando em consideração as vivências dos estudantes universitários de Moçambique.

Estudo I: Construção da Escala de Autoconceito

Para a construção da escala foi efectuado um estudo qualitativo envolvendo a entrevista a 15 alunos da Universidade Pedagógica da Beira, provenientes de diferentes cursos que responderam a uma única questão “*Quem sou eu?*” (Gordon, 1968). Na perspectiva deste autor a análise do conteúdo dessas entrevistas semiestruturadas passa por uma dupla categorização (i) tomando o polo positivo ou negativo do conteúdo das respostas, e (ii) classificando o conteúdo das respostas em subcategorias de respostas [e.g., “Sou jovem (2) que gosta de estudar (8/16) e sou dedicado aos estudos (17/25). Ajuda-me o facto de estar na situação de estudante a tempo inteiro (8)”] (Campira, Araújo & Almeida, 2014). Essas análises permitiram identificar sete dimensões de autoconceito: autoconceito académico, autoconceito interpessoal, gestão de sentimentos e emoções, auto-estima, autoconceito religioso, autoconceito artístico e autoconceito físico, cada uma dessas dimensões comporta um conjunto de 11 itens, sendo a escala, na fase inicial, composta de 77 itens. Contudo, três estudos qualitativos junto de pequenos grupos de estudantes ou estudos quantitativos junto de amostras de estudantes de 150, 200 e 250, sucessivamente realizados, permitiram verificar que a dimensão de gestão de emoções e sentimentos facilmente se confundia com a dimensão da autoestima. Aliás, progressivamente existiram dificuldades em fixar um conjunto de itens com suficiente autonomia e estabilidade para avaliar a dimensão da autoestima e a dimensão emocional, tendo-se optado pela sua não inclusão. De uma amostra de 150 estudantes para 250, decorrente da retirada das dimensões da autoestima e do autoconceito emocional, os itens reduziram para 40 sendo 8 itens por cada um dos cinco factores que progressivamente emergiam nas sucessivas análises. Mais ainda, com a tendência de estabilidade dos factores, mais itens foram eliminados. Decorre destas sucessivas análises uma redução muito significativa do número de itens na escala, assim como a exclusão de duas dimensões inicialmente previstas e a fixação de pelo menos 6 itens por factor, com a passagem de 40 para 30 itens.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Num último estudo, tomando uma amostra de 366 estudantes sendo 253 (69.1%) homens e 113(30.9%) mulheres com idades compreendidas entre 16 a 50 anos ($M = 25.59$; $DP = 7.31$). A maioria dos/as estudantes é solteira 302 (82.5%). Trata-se de uma amostra quase composta por alunos do primeiro ano da universidade 310 (84.7%). De seguida procedemos a uma nova análise da dimensionalidade da escala e vinculação dos seus itens. Esta análise recorreu ao método dos componentes principais, com rotação varimax, fixando em .40 a saturação mínima dos itens nas componentes isoladas. Os testes de KMO = .843 e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 2858.75$, $gl = 630$, $p < .001$) mostraram-se favoráveis à análise fatorial dos itens. Na tabela 1 apresentamos os resultados dessa análise.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 1

Dimensionalidade dos 30 Itens Integrando a Escala de Autoconceito (N = 366)

Itens	Componentes					h^2
	I	II	III	IV	V	
19- Considero-me competente no domínio das artes	.79					.64
31- Utilizo a arte para expressar a minha identidade	.76					.57
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	.75					.57
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	.72					.62
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	.70					.50
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	.69					.52
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião		.78				.62
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento		.74				.52
10- Considero-me uma pessoa religiosa		.74				.64
22- Valorizo os aspectos religiosos na minha vida		.68				.52
28- Gosto de frequentar lugares sagrados		.62				.47
34- Acredito na existência de Deus/Deuses		.53				.27
9- Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos			.69			.56
15- Acredito nas minhas capacidades intelectuais			.65			.50
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares			.64			.36
3- Sinto que posso ser um/a aluno/a com bom rendimento escolar			.53			.46
21- Tenho capacidade de entender com facilidade os conteúdos que aprendo			.50			.31
27- Considero-me um/a bom/boa aluno/a			.48			.39
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas				.71		.41
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos				.68		.47
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas				.61		.52
32- Sou uma pessoa procurada pelos colegas para conversas				.59		.50
8- Sinto-me incluído/a no meu grupo de colegas				.51		.29
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades				(.34)		.38
12- Sinto que tenho um corpo bonito					.79	.66
36- Considero que tenho boa aparência física					.68	.61
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente					.62	.41
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho					.62	.43
24- Sinto que sou uma pessoa fisicamente forte					(.36)	.41
30- Sinto-me saudável fisicamente					(.32)	.32
Valor-próprio	5.93	2.56	2.27	1.53	1.41	
Variância explicada	21.2	9.1	8.1	5.5	5	

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Os resultados obtidos apontam para a existência de cinco fatores. O primeiro reúne os itens referentes ao autoconceito artístico que reportam a competência e vocação artística e a importância das artes na expressão da identidade (e.g., “Considero-me competente no domínio das artes”). O segundo fator é formado por itens que reportam o autoconceito religioso. Trata-se de um conjunto de itens que descrevem alguma preocupação com assuntos ligados a religião e como esses aspectos religiosos influenciam na vida do indivíduo (e.g., “Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião”). O terceiro fator parece reunir itens do autoconceito acadêmico. Esse fator reúne itens que expressam por exemplo a dedicação nos estudos e crenças nas capacidades de desempenho escolar (e.g., “Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos”). O quarto fator agrupa itens referentes ao autoconceito interpessoal/social, uma preocupação com a popularidade e aceitação com os colegas (e.g., “Relaciono-me facilmente com novos colegas”). Finalmente, o quinto fator agrupa itens que traduzem o autoconceito físico, mais na lógica de atração física (e.g., “Sinto que tenho um corpo bonito”). De referir que o item 20 (“Sinto que sou uma pessoa com boas amizades”), o item 24 (“Sinto que sou uma pessoa fisicamente forte”) e o item 30 (“Sinto-me saudável fisicamente”) não atingem saturações de .40 em qualquer um dos cinco fatores isolados, apresentando no entanto saturações superiores a .30 nos fatores IV e V, conforme se indica dentro de parêntesis na tabela 1.

Estudo II: Validação da escala de autoconceito

No segundo e último estudo para a construção e validação da escala de autoconceito recorreu-se a uma amostra de 250 estudantes, com idades entre os 16 e 55 anos ($M = 29.0$, $DP = 7.70$), sendo 147 (58.8%) estudantes do sexo feminino. Em termos de ano escolar, 83 estudantes (33.2%) frequentavam o primeiro ano, 44 (17.6%) o segundo ano, 40 (16%) o terceiro ano e 83 (33.2%) o quarto ano, de diferentes cursos. De salientar que uma maior percentagem de estudantes não tem outra ocupação para além da atividade de estudo (58%).

Para análise da dimensionalidade dos itens procedeu-se a uma análise fatorial pelo método dos componentes principais, com *rotação varimax*. Previamente, apreciou-se a

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

factorização dos itens, tendo-se obtido índices favoráveis de KMO = .836 e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 2064.39$, $gl = 703$, $p < .001$). Face aos estudos prévios solicitou-se uma solução em cinco fatores, indicando-se na tabela 2 os valores obtidos.

Tabela 2

Saturação dos Itens nos Cinco Fatores Isolados da Escala de Autoconceito (N = 250)

Itens	Componentes					h^2
	I	II	III	IV	V	
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	.85					.73
22- Valorizo os aspectos religiosos na minha vida	.77					.62
10- Considero-me uma pessoa religiosa	.76					.63
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	.74					.58
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	.70					.51
7- Sinto que tenho alguma vocação artística		.81				.68
19- Considero-me competente no domínio das artes		.79				.69
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas		.75				.62
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas		.72				.59
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas		.66				.52
27- Considero-me um/a bom/oa aluno/a nas matérias escolares			.77			.64
38- Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais			.70			.53
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares			.65			.58
21- Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo			.60			.44
9- Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos			.53			.47
12- Sinto que tenho um corpo bonito				.80		.68
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente				.77		.63
36- Considero que tenho boa aparência física				.69		.55
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho				.67		.55
8- Sinto-me aceite no meu grupo de amigos					.75	.62
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas					.64	.42
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas					.60	.52
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades					.59	.47
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos					.52	.35
Valor-próprio	5.69	2.82	2.14	1.53	1.45	
Variância explicada	23.7	11.7	8.9	6.4	6.1	

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Os resultados desta análise fatorial permitem-nos verificar que os 24 itens retidos nos estudos anteriores se distribuem de uma forma bastante satisfatória e equilibrada pelos cinco fatores já identificados, explicando no seu conjunto 56.8% da variância dos resultados nos itens da escala. De referir que os itens 32 e 37 (dimensão interpessoal), os itens 24 e 30 (dimensão física), os itens 3 e 15 (dimensão académica ou intelectual) e o item 31 (dimensão artística), saturando em mais que uma dimensão, foram retirados da análise. Assim, a escala fica composta por 24 itens distribuídos por cinco dimensões: autoconceito artístico (5 itens), autoconceito religioso (5 itens), autoconceito académico (5 itens), autoconceito físico (4 itens) e autoconceito social (5 itens). De acrescentar que o item 34 da dimensão religiosa não foi considerado na versão final da escala por apresentar níveis mais baixos de saturação nesta dimensão. Refira-se, ainda, que foi possível assegurar um número muito aproximado de itens por dimensão.

Depois desta análise factorial bastante favorável para a validação de conteúdo da escala, avançou-se para o estudo da consistência interna dos itens. Na tabela 3 apresentamos os resultados estatísticos dos itens dentro de cada dimensão, incluindo o coeficiente de correlação corrigido (ritc) entre o item e a pontuação total na dimensão a que pertence, indicando-se ainda o valor do alfa de Cronbach quando um item é eliminado (alfa se...).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 3

Análise da Consistência Interna dos Itens das Cinco Dimensões

	Min - Max	M	DP	ritc	alfa se
Dimensão religiosa (alfa = .83)					
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	1 – 6	4.59	1.47	.62	.80
10- Considero-me uma pessoa religiosa	1 – 6	4.61	1.40	.65	.79
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	1 – 6	4.63	1.34	.55	.77
22- Valorizo os aspectos religiosos na minha vida	1 – 6	5.04	1.09	.44	.80
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	1 – 6	4.59	1.45	.32	.82
Dimensão artística (alfa = .83)					
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	1 – 6	4.11	1.51	.51	.82
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	1 – 6	3.88	1.55	.68	.78
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	1 – 6	4.04	1.49	.63	.79
19- Considero-me competente no domínio das artes	1 – 6	3.78	1.38	.70	.77
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	1 – 6	3.86	1.45	.61	.80
Dimensão académica (alfa = .75)					
9- Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos	1 – 6	5.13	.93	.52	.70
21- Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo	1 – 6	5.15	.85	.41	.74
27- Considero-me um/a bom/oa aluno/a nas matérias escolares	1 – 6	4.90	.92	.58	.68
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares	1 – 6	5.00	.86	.59	.68
38- Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais	1 – 6	4.25	1.16	.49	.72
Dimensão Física (alfa = .76)					
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente	1 – 6	4.54	1.35	.55	.71
12- Sinto que tenho um corpo bonito	1 – 6	4.78	1.31	.66	.64
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho	1 – 6	5.13	1.25	.49	.74
36- Considero que tenho boa aparência física	1 – 6	5.24	.97	.56	.71
Dimensão Interpessoal (alfa = .70)					
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas	1 – 6	5.14	1.11	.35	.70
8- Sinto-me aceite no meu grupo de amigos	1 – 6	5.10	1.07	.55	.61
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas	1 – 6	4.74	1.27	.49	.64
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades	1 – 6	5.15	1.09	.49	.64
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos	1 – 6	4.97	1.12	.43	.67

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A correlação corrigida dos itens com o total da respetiva dimensão é sempre superior a .30, atingindo em vários casos coeficientes bastante mais elevados. O índice de consistência interna das cinco dimensões do autoconceito é igual ou superior a .70, limiar exigido para esse tipo de instrumentos (Almeida & Freire, 2013). Assim, o coeficiente alfa dos itens para as cinco dimensões mostra-se bastante adequado aos objetivos de validação da escala e nenhum item se eliminado faz aumentar o seu índice de consistência interna. Neste sentido, concluímos a construção da escala que passa a avaliar as seguintes cinco dimensões: autoconceito artístico, autoconceito religioso, autoconceito académico, autoconceito físico e autoconceito social.

Discussão e Considerações Finais

Tomando a relevância do autoconceito dos estudantes na explicação da sua adaptação e sucesso académico, incluindo a vertente curricular e o desenvolvimento psicossocial, conduzimos uma investigação tendo em vista a construção e validação de um questionário para a avaliação do autoconceito em alunos universitários de Moçambique. Este processo envolveu a realização de sucessivos estudos qualitativos e quantitativos, tendo-se partido de uma entrevista semiestruturada em que os estudantes falaram das características mais e menos valorizadas em si e nos outros. Tendo em conta a diversidade e relevância do conteúdo destas breves entrevistas, chegámos a um conjunto de itens que foram sucessivamente reformulados ao longo dessas análises.

Os resultados do estudo agora apresentado sugerem a existência de três dimensões que, com bastante frequência, estão presentes na generalidade dos instrumentos de avaliação do autoconceito: autoconceito académico, autoconceito social ou interpessoal e, ainda, autoconceito físico (Faria, 2005; Peixoto, 2003; Veiga, 2006). No entanto, nos sucessivos estudos por nós realizados, fomos observando a emergência e estabilidade de duas outras dimensões de autoconceito (autoconceito religioso ou espiritual e autoconceito artístico), raramente encontradas em outros instrumentos internacionais de avaliação do autoconceito. Questionando-nos sobre esta ocorrência, estas duas dimensões podem traduzir uma especificidade cultural reportando maior preocupação com os assuntos religiosos ou espirituais e artísticos por parte dos estudantes universitários de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Moçambique. Esta tendência nos resultados, a aprofundar em estudos posteriores, pode ser explicada tomando as conclusões de pesquisas realizadas por Hampatê Bâ (1981) e Castiano (2013), onde a religiosidade e a arte são entendidas como expressões de modo de vida do povo africano, também servindo a superação das suas incertezas e do seu sofrimento (Campira, Araújo, & Almeida, 2014). Contudo, apesar de pouca frequência da dimensão religiosa ou espiritual em instrumentos que avaliam o autoconceito, a sua emergência não é recente tendo já sido constatada num outro instrumento de avaliação do autoconceito para jovens-adultos (*Self-Description Questionnaire III*) de Marsh et al., (1984, Campira et al., 2014). Tradicionalmente, o estudo do autoconceito artístico tem sido conduzido por escalas específicas, por exemplo a *Arts Self-perception* de Vispoel (1993; Pipa & Peixoto, 2014). Para o referido autor, o autoconceito artístico seria um fator de primeira ordem, na mesma linha com o autoconceito académico e não académico, sendo que o mesmo subdivide-se na segunda ordem em autoconceito da dança, autoconceito da música, autoconceito de artes visuais e autoconceito de artes dramáticas. Importa referir que com o estudo de Vospel (1993; Pipa & Peixoto, 2014) a estrutura do autoconceito passou a integrar o autoconceito artístico, não sendo, por isso, surpreendente a emergência desta dimensão no presente estudo.

Por outro lado, a dimensão interpessoal parece atravessar as outras dimensões do autoconceito quando emerge nas dimensões do autoconceito a preocupação com os outros na explicação do comportamento do indivíduo e a necessidade de agir de acordo com as normas socialmente instituídas (e.g., “Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião”; “Os meus colegas elogiam as qualidades artísticas”; “Tenho facilidade de fazer amigos”; “Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais”). Esta situação que tinha sido anteriormente verificada em trabalho anterior, com um primeiro estudo de construção de um questionário de autoconceito para adolescentes moçambicanos (Campira et al., 2013). Este dado pode estar associado à importância da coletividade na construção e desenvolvimento do autoconceito por parte dos adolescentes e jovens-adultos (Campira et al., 2013; Hampatê Bâ, 1981; Mwamwenda, 2004).

Finalmente, a dimensão de autoestima não aparece diferenciada e com suficiente estabilidade nas sucessivas tentativas havidas para a sua identificação como uma dimensão para a escala. Lembramos que também nalgumas outras escalas, por exemplo

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

na escala de Susan Harter (1999; Faria, 2005), a autoestima aparece avaliada tomando um item de cada uma das restantes dimensões mais específicas do autoconceito, surgindo então como um factor geral ou um autoconceito global. Em estudos futuros será pertinente analisar, na base de novas entrevistas, a emergência desta dimensão mais global e valorativa do *self* nos estudantes universitários moçambicanos.

Em síntese, tomando os resultados deste último estudo, podemos considerar que estamos diante de uma escala bastante promissora para avaliar o autoconceito dos estudantes universitários de Moçambique. Futuros estudos poderão questionar a estabilidade das dimensões agora verificadas, por exemplo testando o modelo das cinco dimensões numa nova amostra através da análise fatorial confirmatória e estudando a existência e relevância de uma dimensão mais geral de autoestima, assim como identificando os itens que a podem representar, por exemplo tomando a autoestima como um fator de segunda ordem.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2013). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Araújo, A. M.; Almeida, L. S.; Ferreira, J. A.; Santos, A. A.; Noronha, A. P.; Zanon, C.; (2014). Questionário de adaptacao ao ensino superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(XVIII), 131-145.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M. (2011). Avaliação do autoconceito global em estudantes do Ensino Superior. In *International Conference on New Horizons in Education*. Guarda, Portugal: 8-10 de junho.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 1(15), 1-40.
- Campira, F. P., & Araújo, A. M. (2012). A teoria sociocultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(2), 171-190.
- Campira, F. P., Araújo A. M., & Almeida, L. S. (2013). Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, XI(1) 26-46.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito com estudantes universitários de

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Moçambique. *II Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp.129-138). Braga: Campus de Gualtar, Instituto da Educação da Universidade do Minho.

- Castiano, J. P. (2013). *Os saberes locais na academia*. Maputo: Editora Educar.
- Colaciti, A. K. (2006). A construção do autoconceito na infância: A sua importância no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Electrónica de Psicología*, IV(7).
- Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2) 175-193.
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J. M., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Autoconceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, XXVI(3), 491-499.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 28, 404-414.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, XXIII(4), 361-371.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Autoconceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- García, F. G., & Luján, R. S. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2(2), 259-272.
- Goni, E., & Infante, G. (2010). Actividad física-desportiva, autoconcepto físico y satisfacción com la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Hampaté Bâ, A. (1981). Confrontações culturais. Paris: *Le Monde*.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Disponível em <http://www.emory.edu/education/mfp/james.html>
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Martinez, L. N., Llorca, J. A. S., & Tello, F. P. H. (2013). Cuestionario de autocoepto físico (CAF) en una muestra de estudiantes chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 809-830.
- Mata, M. A. P., Pimentel, M. H., & Pereira, F. A. (2011). Integração e adaptação ao ensino superior: A importância do autoconceito e da satisfação com o suporte social. *Actas do V Encontro do CIED-Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação: 18 e 19 de Novembro.
- Mwamwenda, T. S. (2004). *Psicologia educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Palacios, E. G. (2009). *O autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Tese de Doutoramento em Psicologia Evolutiva e de la Educación. San Sebastian: Universidad del País Vasco.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 159-167.
- Saldanha, A. A. W., Oliveira, I. C. V., & Azevedo, R. L. W. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21(48), 9-19.
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Cadernos do Ensino Superior.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina de estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 261-268.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. (2004). Estudos preliminares para a construção da escala de auto-conceito infanto-juvenil. *Interação em Psicologia*, 3, 181-190.
- Sousa, M. G. S., & Puente-Palacios, K. (2007). Validação e testagem de uma escala de autoconceito profissional. *RPort.* 7 (2) 95-114.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desenvolvimento em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-20.
- Srivastava, R., & Joshi, S. (2014). Relationship between self-concept and self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research*, 2(2), 36-43.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescence development. *Annual Review Psychology*, 52, 83- 110.
- Suehiro, A. C., Rueda, F. J., Oliveira, E. Z., & Pacanaro, S. V. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: Análise de publicações em periódicos Brasileiros. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), 18-29.
- Tamayo, A., Campos, A. P. M., Matos, D. R., Mendes, G. R., Santos, J. B., & Carvalho, N. T. (2001). A influência da actividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 157-165.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, identidade, e a indecisão vocacional*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Vagos, P., & Pereira, A. (2008). Dimensões do autoconceito social: Um estudo exploratório. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 175-184.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de auto conceito: Piers-Harris Children's Self Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 1, 38-48.
- Vieira, L. F., Vieira, L. L., Ferraz, C. C., & Oliveira, L. P. (2010). Análise do autoconceito de atletas de voleibol de rendimento. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(3), 315-322.

PROCESSO DE BOLONHA: RUMO A UMA NOVA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Luísa Souto e Melo, anamelos@esev.ipv.pt

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS / Escola Superior de Educação

Resumo

A mudança de paradigma educacional no Ensino Superior, decorrente do Processo de Bolonha, apela para a implementação de novas práticas de ensino. Esta é, pois, considerada como um dos objetivos com maiores dificuldades de concretização, visto que se relaciona com o tipo de abordagens pedagógico-didáticas que os professores defendem e a falta de formação do corpo docente nesse âmbito. O presente artigo de investigação pretende divulgar resultados de um estudo de casos comparativo realizado num curso de formação de professores lecionado em duas instituições portuguesas, dando destaque à relação existente entre a formação pedagógico-didática dos professores com as práticas letivas por eles implementadas e ao entendimento sobre se o tipo de metodologias de ensino realizadas estão relacionadas com a experiência e/ou formação pedagógica dos professores. Trata-se de um estudo qualitativo recorrendo à realização de entrevistas a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

docentes e a coordenadores de curso. O estudo aponta para os seguintes resultados: docentes sem formação pedagógico-didática; a maioria dos docentes implementa estratégias de acordo com as suas visões pessoais sobre o ensino; esta formação não é valorizada na avaliação de desempenho docente; as formações oferecidas ao nível institucional não atendem às reais necessidades pedagógicas dos docentes. Face o exposto, no âmbito da renovação pedagógico-didática que o Processo de Bolonha preconiza, parece-nos evidente que os docentes devem possuir formação neste âmbito de forma a darem cumprimento ao referido pressuposto.

Palavras-chave: Ensino Superior, Processo de Bolonha, nova Docência.

Introdução

A mudança de paradigma educacional no ensino superior (ES), decorrente do Processo de Bolonha (PB), pressupõe uma nova conceção sobre o processo de ensino e aprendizagem e uma consequente implementação de novas práticas de ensino. Esta implementação tem sido um dos objetivos com maiores dificuldades de concretização, que se devem, na maioria das vezes, ao tipo de abordagens pedagógico-didáticas que os professores defendem (Azevedo, 2010) e à falta de formação pedagógica do corpo docente neste âmbito, como apontam alguns relatórios de avaliação do impacto do PB em instituições de ES portuguesas (Magalhães, 2009).

O presente artigo de investigação pretende divulgar resultados de um estudo sobre o impacto do PB num curso de mestrado em ensino da Educação Visual e Tecnológica (EVT) lecionado em duas instituições de ensino politécnico e universitário português, dando especial destaque à relação existente entre a formação pedagógico-didática dos professores com as práticas letivas por eles implementadas e ao entendimento sobre se o tipo de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação realizadas estão relacionadas com a experiência e/ou formação pedagógica dos professores.

Novas Necessidades para a Docência Trazidas pelo Processo de Bolonha

A implementação de novas práticas de ensino no ensino superior é um dos aspetos mais problemáticos do PB, pois segundo Azevedo (2010), este é um dos objetivos com maiores dificuldades de execução, exigindo uma rutura cultural no que diz respeito às abordagens pedagógico-didáticas muitas vezes difícil, tanto para professores, como para

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

alunos. Aliás, em Portugal, há o reconhecimento de que a implementação de novas práticas de ensino é o grande desafio trazido por Bolonha (Direção Geral do Ensino Superior, 2009), visto que se relaciona, na maioria das vezes, com o tipo de abordagens pedagógicas-didáticas que os professores defendem, como refere Azevedo (2010).

O estado do conhecimento científico sobre processos pedagógicos no ES tem constituído uma dimensão pouco conhecida e trabalhada em alguns países, entre os quais se inclui Portugal, sendo ainda de salientar o carácter fragmentário dos estudos desenvolvidos nesse âmbito (Estrela, 2010). No entanto, e fruto da implementação do PB, verificaram-se avanços significativos nas duas últimas décadas traduzidos nomeadamente na quantidade de trabalhos de investigação relacionados com este domínio (Cunha, 2004, 2006; Flores, 2006; Leite, 2007, 2010; Leite & Ramos, 2007, 2010) e da institucionalização de vários cursos de mestrado no âmbito da pedagogia do ES, bem como o investimento na formação pedagógica dos professores em várias instituições de ES portuguesas, sendo de destacar o caso da “educação médica”, que é um exemplo marcante e atual deste interesse que começa a surgir (Estrela, 2010). Ou seja, o debate em Portugal em torno de assuntos relacionados com a pedagogia no ES tem vindo, sucessivamente, a ganhar “destaque e reconhecimento” (Fernandes, 2010, 100), embora tarde em chegar às políticas educacionais implementadas.

Segundo Carlinda Leite (2007), a formação dos professores do ES, no que se refere ao âmbito pedagógico-didático, “tem sido predominantemente deixada a uma atividade individual construída na base da experiência” (p. 132). Ou seja, “no essencial, a formação é autoformação” (Cachapuz, 2001, p. 57). A autoformação significa que o professor fica entregue a si mesmo, traduzindo-se num percurso individual de formação de vertente meramente facultativa, estando, desta forma, dependente da sensibilidade que este possui, quer para investigar neste domínio, quer na transferência para as suas aulas do que investiga autonomamente, algo que nos parece determinante para que a inovação pedagógica se efetive e que se contraponha à ideia desejada de uma “atitude pedagógica emancipatória” (Fernandes, 2010, p. 101). Esta atitude, por um lado, “exige conhecimentos académicos e competências técnicas” e, por outro lado, compreende competências “sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (Cunha, 2004, p. 529).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Terá, pois, chegado o momento de as instituições de ES se debruçarem sobre a problemática do “aperfeiçoamento pedagógico dos seus docentes de uma maneira inovadora” (Cachapuz, 2001, p. 55), perspectivada mediante uma formação permanente no âmbito do quadro institucional da autonomia do ES e em articulação com os resultados da avaliação dos cursos. No momento atual, a maioria dos docentes do ES, para além de não possuírem qualquer formação no âmbito pedagógico-didático, evidenciam uma descrença relativamente às potencialidades e à importância desse conhecimento.

Contudo, as taxas de insucesso associadas à massificação do ES bem como os resultados da avaliação de alguns cursos que vieram confirmar a insatisfação dos alunos face à formação pedagógica-didática de muitos dos seus docentes, têm vindo a desmistificar esta ideia (Estrela, 2010), restando, portanto, poucas dúvidas sobre o esforço que importa fazer no que respeita ao aperfeiçoamento pedagógico dos docentes. No âmbito da mudança de paradigma educacional, impulsionado pelo PB, procura-se uma tomada de consciência progressiva por parte dos docentes relativamente à necessidade de implicar na sua formação, e consequente atividade docente, também o conhecimento pedagógico-didático.

A importância concedida à formação pedagógico-didática, segundo Le Boterf (1997), tem que ver com uma nova compreensão de nível complexo, visto que o professor é sistematicamente confrontado com problemas para os quais não existem respostas pré-concebidas e que, portanto, oferecem uma indubitável incerteza face à sua resolução. Será pois necessário que o docente organize, selecione e reconfigure recursos de acordo com o problema surgido, no sentido de gerir a complexidade proveniente de contextos específicos de ação, em prol do sucesso dos seus alunos (Esteves, 2010).

Segundo o Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010), têm sido implementados alguns programas de formação pedagógica de docentes do ES, nomeadamente nos países da Europa do Norte. Não obstante, em algumas instituições de ES portuguesas já se começaram a desenvolver formas de inovação pedagógica através de incentivos financeiros, que se têm traduzido na aquisição de recursos e equipamentos de salas de aula, na renovação das infraestruturas e na criação de cursos de formação para docentes. Estes cursos têm privilegiado as seguintes temáticas: trabalho pedagógico em torno de projetos, exploração de modelos interativos de aprendizagem, aperfeiçoamento

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

da utilização de ferramentas no âmbito da Tecnologias de Informação e Comunicação, avaliação da aprendizagem, abordagens sobre o (in)sucesso na transição para o ES, entre outras (Leite & Ramos, 2010).

Todavia, como a dita formação pedagógica-didática dos docentes do ES não foi tida como uma obrigatoriedade, acabou por não se efetuar na maioria das instituições de ES em Portugal. Ou seja, a tentativa de criar uma rede de formação de docentes do ES, que já tinha ocorrido no início dos anos noventa (Cachapuz, 2001), foi algo que ainda não se concretizou.

Apesar de, no âmbito da avaliação de cursos pela A3ES, ser solicitado no preenchimento das Fichas de Docente a formação/investigação realizada no âmbito pedagógico, muitos docentes incluem nesse ponto atividades científicas desenvolvidas noutras áreas que não a pedagógica. Para além disso, não é, ainda, perceptível até que ponto essa formação ou a falta dela influencia a aprovação ou não aprovação dos cursos avaliados.

No nosso entender, a formação no âmbito pedagógico-didático dos docentes do ES será fundamental para a concretização e implementação de novas metodologias de ensino, que desenvolvam e impulsionem uma nova atitude, por parte do aluno, perante a aprendizagem, exigidas por Bolonha. As instituições de ES não podem mais adiar e menosprezar questões relacionadas com a pedagogia e com a didática, atendendo ao modo como se ensina, como se criam condições de aprendizagem efetiva, mas também ao modo como se avalia essa aprendizagem. Há muito que se tenta inserir nos sistemas de ensino básico e secundário a dimensão pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, sendo, na atualidade, um requisito indispensável para a admissão dos docentes no sistema educativo. No entanto, no ES, esta só começou a ser desenvolvida com o PB, que identificou formalmente o seu valor e importância no âmbito dos objetivos estratégicos da formação atual. Esta importância baseia-se numa dinâmica da construção e do desenvolvimento profissional debruçado num ensino que gera aprendizagens e na aquisição de competências centradas no aprender a aprender.

Esboça-se, assim, o conceito de profissionalidade docente, como forma de dar uma resposta adequada à dita complexidade dos contextos de formação, em que o saber enformado apenas no “ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

cultura” (Leite & Ramos, 2010, p. 30), que tem constituído a sua base, é superado. Emerge agora a necessidade de se «romper com a “racionalidade da tradição académica e técnica”» (Leite & Ramos, 2010, p. 31), implicando que se conjuguem esforços na rutura com o domínio exclusivo do conteúdo e da experiência de investigação, amplificando a competência docente ao saber ensinar, compreendendo que as questões do ensino e da aprendizagem universitária se situam para além do domínio científico e do que se “aprende na prática” (Leite & Ramos, 2010, p. 31).

Questionando a profissionalidade vigente dos docentes do ES, e apontando para uma que tenha como objetivo fundamental a aprendizagem dos estudantes, torna-se evidente o que Zabalza (2004) refere: “a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade” (p. 145). No entanto, sabemos que “a profissionalidade não é algo que se impõe mas que resulta de uma construção” (Leite & Ramos, 2010, p. 32) conjunta e ativa de saberes que “implicam consciência, compreensão e conhecimentos” (Cunha, 2006, p. 80) entre todos os que lecionam e que dirigem as instituições de ES. O desenvolvimento da profissionalidade docente do ES ainda não assenta na formação pedagógico-didática, como seria desejável.

Todavia, o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes do ES, bem como a sua suposta formação no âmbito pedagógico-didático, por si só, não garantem a aprendizagem efetiva e o consequente sucesso dos alunos. Há outras variáveis, como as rotinas e a falta de reflexão na e sobre a ação que podem ser determinantes na prossecução, ou não, de todo o processo formativo e de renovação de práticas (Schön, 1983, 1987, 1992; Zeichner, 1993). Entendemos assim que, caso não se verifique uma reflexão que dê suporte ao desenvolvimento efetivo do conhecimento como forma de aprendizagem, não haverá a consolidação e consequente implementação da renovação pedagógica. Na realidade, “a prática, por si só, pode não garantir aprendizagem” (Leite & Ramos, 2010, p. 31), já que deve envolver uma reflexão na e sobre a ação.

A abordagem reflexiva assenta na consciência da imprevisibilidade dos vários contextos de ensino, perante a qual a competência para agir implica uma “mistura integrada de ciência, técnica e arte” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Esta capacidade implica que o professor, na sua atividade letiva, tenha uma criatividade e uma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sensibilidade de artista (Schön, 1987) seguindo, no entanto, uma cultura comum de valores definidos pela profissionalidade docente. Assim, será necessário que o professor assuma uma atitude que lhe permita fundamentar determinada ação educativa e que o responsabilize para melhor ensinar, pois o exame crítico da prática de ensinar e o persistente exercício de julgar assuntos curriculares, antes, durante e após a aula, fazem com que a reflexão seja uma característica fundamental da ação do professor atual, desenhando um dos traços que passam a distingui-lo do professor tradicional (Souto-e-Melo, 2004).

Relativamente aos aspetos que podem comprometer o processo de reflexão, Wildman, Magliaro, Mclaughlin e Niles (1990) destacam: a falta de tempo dos docentes; o ambiente administrativo da própria instituição de ensino, que pode não valorizar esse trabalho, não proporcionando momentos de reflexão conjunta; o facto de a reflexão fazer questionar o professor, com bastantes anos de experiência, sobre as suas atitudes e práticas desenvolvidas, podendo aumentar o grau de risco pessoal, isto é, pondo em causa a credibilidade do trabalho desenvolvido em anos anteriores, pois a reflexão implica muitas vezes o confronto com a realidade que está adormecida e que não queremos ver.

A mudança no conceito pedagógico e educacional do ES não tem sido um processo pacífico. Por um lado, implica um aumento de despesas, pela aquisição de recursos e de reformulação de infraestruturas adequadas às novas práticas de ensino. Por outro lado, é inevitável o aumento de trabalho dos docentes, mas não o aumento da carga letiva, visto que se verifica, na atualidade, nos horários dos docentes do ES que subsistem horas de trabalho formal que não são contabilizadas na carga horária letiva, como são exemplo a supervisão de estágios, a orientação de dissertações/trabalhos/projetos, a participação em equipas de trabalho para a avaliação de cursos, entre outras atividades mais de âmbito burocrático. A reformulação nos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação implica uma abordagem criativa por parte do professor, traduzida na necessidade da utilização de um maior número de horas para preparar as aulas das respetivas unidades curriculares, para preparar novas formas de ensinar e para acompanhar o processo contínuo e individual de formação dos alunos. Tudo isto a par da desejável atualização dos conhecimentos para lecionar. No que concerne à avaliação começa a desenvolver-se o pressuposto da aplicação de instrumentos que impulsionem

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

uma avaliação contínua e individual, portanto mais morosa, reduzindo a aplicação de instrumentos mais rápidos e padronizados, como os exames. cremos, assim, que embora a formação pedagógico-didática dos docentes do ES seja uma necessidade constatada e reforçada agora pelo PB, esta ainda não é uma realidade vigente na maior parte das instituições de ES portuguesas.

Metodologia

No âmbito da nossa investigação, procedemos à realização de um estudo de casos comparativo, fenomenológico e naturalista (Fortin, 2003; Lincoln & Guba, 1991; Patton, 1990) de um curso lecionado em duas instituições de ES. Trata-se de um estudo de casos comparativo, visto que na presente investigação analisámos dois casos particulares de formação, procedemos à sua posterior descrição, compreensão e comparação (Bogdan & Biklen, 1994; Foster, Gomm & Hammersley, 2000; VanWynsberghe & Khan, 2007; Yin, 2003). Segundo Yin (2003), o estudo de casos comparativo pressupõe que se recolham e analisem os dados correspondentes a cada um deles, a fim de colocar em evidência os resultados comuns ou divergentes resultantes da sua comparação. Neste sentido, procedemos, num primeiro momento, à análise dos dados de cada caso em estudo provenientes das entrevistas. Num segundo momento, fizemos uma análise mais global interpretando, analisando, confrontando e comparando todos os dados provenientes dos dois casos em estudo chegando, desta forma, aos resultados, através dos quais procurámos dar resposta às questões de investigação.

Trata-se de um estudo qualitativo (Afonso, 2005) em que recorremos à realização de entrevistas semiestruturadas a docentes e aos coordenadores de curso, perfazendo um total de onze sujeitos. As entrevistas semiestruturadas deram-nos a possibilidade de obter todo o tipo de informações comuns aos entrevistados, mas também assegurando a captação das especificidades das informações proferidas por cada um deles no âmbito de uma perspetiva aglutinante e de completude das respostas dadas pelos diferentes sujeitos. A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo qualitativa (Mayring, 2000). Os dados das entrevistas foram analisados indutivamente, sendo que, a partir dos mesmos e das relações que se estabeleceram entre si, ao longo de todo o processo de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

recolha, procedeu-se à definição de um quadro coerente de categorias e subcategorias. Ou seja, procedemos a uma análise de conteúdo dirigida (Hsieh & Shannon, 2005).

As duas instituições de ES envolvidas no presente estudo são de cariz público, sendo que uma delas, instituição A, é uma Faculdade pertencente a uma Universidade. A outra instituição, instituição B, é uma Escola Superior de Educação (ESE) que faz parte de um Instituto Politécnico.

Resultados

Passamos a apresentar os resultados por categorias e subcategorias.

Resultados da Instituição A

Formação pedagógico-didática dos docentes. Entre as necessidades de formação pedagógico-didática referidas, um docente entrevistado destacou que existe, de um modo geral, falta de formação a este nível na maior parte dos docentes do ES e um outro destacou a aprendizagem de novas estratégias de motivação dos alunos e transmissão de conhecimentos. O Coordenador de Curso (CC) aludiu que, até ao momento, não chegou da parte dos docentes qualquer tipo de necessidade de formação, embora o mesmo entenda que é provável que haja essa necessidade. A totalidade dos docentes entrevistados entende que o PB não é o único fator que impulsiona as necessidades de formação no âmbito pedagógico-didático, mas que estas necessidades estarão relacionadas também com a constante mudança dos processos educativos e com a complexidade inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem. No que se refere ao *grau de influência da formação nas práticas de ensino e aprendizagem*, os docentes entrevistados afirmaram que a sua formação afeta na forma como compreendem as necessidades dos alunos, na não reprodução dos aspetos que não apreciavam enquanto alunos, na relação que estabelecem com os mesmos e ao nível do conhecimento científico que possuem na exploração dos conteúdos. O CC salientou que o que tenta implementar nas aulas tem mais a ver com a experiência adquirida na docência no ES do que, propriamente, com a formação que este teve, visto que esta é de âmbito tecnológico. Relativamente aos *obstáculos*, os docentes entrevistados referiram-se à falta de tempo e consequente pouca receptividade demonstrada pelos professores para frequentar essas ações. Segundo um

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

docente, os professores “vivem absolutamente [sufocados] com questões tangenciais e laterais áquilo que é o seu interesse fundamental de investigação” (Ent. D), ou seja, segundo a opinião de um dos docentes entrevistados o interesse de formação dos docentes não passará tanto pela atualização pedagógico-didática para a lecionação das suas aulas, mas por uma atualização ao nível científico. O CC acrescentou o facto de haver outras atividades que são mais valorizadas na avaliação do desempenho docente relativamente à formação pedagógico-didática que os mesmos efetuam. No que diz respeito aos *mecanismos de formação existentes na instituição*, os docentes dizem existir um gabinete de apoio à implementação do PB que realiza ações de formação no âmbito das metodologias de avaliação, das tecnologias de apoio e que se realizam reuniões de esclarecimento sobre o mesmo Processo. Contudo, segundo a opinião dos docentes, as supracitadas ações de formação confinam-se, sobretudo, em dar resposta às necessidades dos docentes num âmbito meramente formal e teórico, portanto nem sempre ajustadas às necessidades sentidas pelos mesmos.

Resultados da Instituição B

Formação pedagógico-didática e científica dos docentes. Cerca de metade dos docentes entrevistados revelou não possuir *necessidades de formação*, opinião corroborada pelo CC que referiu não ter sentido, até ao momento, qualquer tipo de necessidade de formação por parte dos docentes do mestrado. Dois dos docentes entrevistados, contudo, referiram que a necessidade da atualização constante de conhecimentos ao nível científico e ao nível pedagógico-didático, não está relacionada com a implementação do PB. No entender da maioria dos docentes entrevistados, as necessidades ao nível da formação dos professores têm que ver com o contexto em que vivemos de mudança constante, característico dos tempos atuais. Quanto às *práticas de atualização pedagógico-didática*, o CC e um docente referiram que apesar de a instituição não proporcionar formações específicas para os seus professores, há docentes que têm procurado essa formação noutras instituições. Sobre o *grau de influência da formação nas práticas de ensino e aprendizagem*, a maioria dos docentes entrevistados referiram que a sua formação no âmbito educacional influi nas práticas letivas por eles implementadas. Um docente acrescentou, ainda, que a sua formação em ensino lhe

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

proporcionou a rentabilização da formação que possui ao nível científico. Dois docentes referiram que a sua formação não tem tido qualquer interferência nas práticas implementadas, sendo que um deles afirmou ter tido uma formação tradicional, muito afastada dos moldes atuais e o outro docente referiu que a formação, ao nível educacional, que o mesmo teve não foi útil. O docente referiu que utiliza “aquelas aulas e aquele conhecimento [...] para não os utilizar” (Ent.E). No que diz respeito aos *mecanismos de formação pedagógico-didática dos docentes existentes na instituição*, a maioria dos docentes afirmaram não existir qualquer mecanismo específico na instituição. O CC acrescentou que a razão pela qual não existe tem que ver com a indisponibilidade financeira para tal. Um dos docentes entrevistados mencionou que tem havido reuniões onde há o levantamento das necessidades de formação dos docentes, encontros, conferências, mas que será importante continuar a melhorar esse aspeto. Outro dos docentes entrevistados salientou que não tem havido formações específicas, mas o que tem sido promovido pela área das Ciências da Educação tem interferido, de alguma forma, no envolvimento ou sensibilização dos docentes para o aperfeiçoamento pedagógico-didático dos mesmos. Ou seja, não há nesta instituição mecanismos específicos de formação dos docentes, mas vai havendo práticas, ao nível informal, de atualização dos docentes.

Discussão e Conclusão

Um docente da instituição A referiu que, de um modo geral, existe muita falta de formação no âmbito pedagógico-didático nos docentes do ES. Na realidade, do total de dez docentes entrevistados nas duas instituições, três deles não possuem qualquer formação no âmbito educacional. Contudo, existem três, dado tratar-se de um curso de Mestrado em ensino, pois nas restantes áreas cremos, tal como vários autores (Cachapuz, 2001; Cunha, 2004; Fernandes, 2010; Leite, 2007; Leite & Ramos, 2010), que prevalecem docentes no ES sem qualquer formação pedagógico-didática. Nestes docentes inclui-se o CC da instituição A, que, para além de possuir este cargo, também leciona no curso uma UC da componente das Didáticas Específicas (DE). Este docente apresenta uma visão sobre o ensino mais baseada numa vertente tecnicista, talvez potenciada pelo facto de a sua formação académica não incluir a área educacional, dando a entender que defende a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

implementação de determinadas “receitas” metodológicas comuns a todas as salas de aula, quando, na realidade, no âmbito das didáticas para a formação de futuros professores, esta visão está ultrapassada. O docente entrevistado da Formação Educacional Geral (FEG), da instituição A, e os docentes de FEG e DE, da instituição B, apresentaram, posições diferentes. Sobre este aspeto, parece-nos que, num curso no âmbito da formação de professores, os docentes, em especial, que lecionam UC referentes às componentes de DE e FEG, devem possuir formação pedagógico-didática e, nos casos em que não a fizeram, as instituições devem proporcionar aos mesmos essa mesma formação.

As necessidades de formação pedagógica foram apontadas precisamente pelos docentes da instituição A que não a possuem, manifestando consciência dessa lacuna na sua formação e indo ao encontro daquilo que também já tivemos oportunidade de defender neste estudo, de que todos os docentes do ES necessitam de formação pedagógico-didática, muito mais se falarmos em professores de cursos de mestrados em ensino. É que as metodologias utilizadas estão relacionadas com a experiência e formação pedagógico-didática dos professores, aspeto aliás defendido nas entrevistas pelos professores de ambas as instituições. Na instituição A, foi referido pelos dois docentes que não possuem formação no âmbito educacional, que a sua formação afeta as práticas de ensino e aprendizagem implementadas ao nível da exploração de conteúdos. O CC afirma mesmo utilizar mais a experiência do que a formação educacional, porque não a tem, indo ao encontro da ideia defendida por Carlinda Leite (2007) de que a formação pedagógico-didática de docentes do ES é diversas vezes deixada a uma atividade construída na base da experiência, colidindo, desta forma, com uma atividade letiva que “extrapole processos de reprodução” (Cachapuz, 2004, p. 529). Na instituição B, a maioria dos docentes também acredita que a sua formação académica influi nas práticas, sendo de destacar que um docente com dois cursos, um na área educacional e outro na área artística, referiu que o primeiro lhe proporcionou uma rentabilização do segundo, sublinhando que, apesar de não ser obrigatória a formação pedagógico-didática no ES, no seu caso pessoal, essa tem sido fundamental para o bom desempenho profissional. Dois docentes da mesma instituição, por sua vez, referiram que a formação que obtiveram não

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

poderá influir nas práticas por eles implementadas, pois constituem exemplos a não seguir.

Na instituição A, existe um Gabinete de Apoio à implementação do PB, que dinamiza várias ações no âmbito da formação pedagógico-didática, seguindo a linha do que já se faz em diversos países da Europa do Norte (European University Association, 2010). Contudo, o seu carácter facultativo compromete o grau de afluência que se desejaria a par do facto de estas ações não irem ao encontro das necessidades sentidas pelos docentes, confinando-se a uma dimensão meramente teórica, tal como um dos docentes entrevistados da mesma instituição referiu. Os docentes queixam-se de falta de tempo para frequentar as ações e acreditam que não são prioritárias tendo em conta os seus interesses formativos e os critérios para a avaliação de desempenho. Ora, tal como já defendemos neste artigo, existem docentes que para além de não possuírem formação pedagógico-didática evidenciam uma descrença relativamente às suas potencialidades e manifestam determinado grau de desinteresse nessa formação referindo que são “questões tangenciais e laterais àquilo que é o seu interesse fundamental de investigação” (Entrevistado D, instituição A).

Na instituição B, cerca de metade dos professores entrevistados referiu não possuir necessidades de formação científica nem pedagógico-didática. Na verdade, dos sete docentes entrevistados apenas um não possui formação no âmbito educacional. Contudo, já leciona em cursos de ensino há vinte e nove anos. Embora entendamos a experiência como fundamental, esta não garante, por si só, a competência para lecionar, como já foi discutido anteriormente. As necessidades de formação apontadas são relativas à constante atualização dos conhecimentos ao nível científico e pedagógico-didático, aspeto que se mostra mais premente no âmbito de cursos de formação de professores, como, aliás, foi igualmente referido por um docente da instituição A. Sobre as práticas de atualização da formação pedagógico-didática, a maioria dos docentes da instituição B afirmou não existir qualquer dinâmica institucional para o efeito, tendo o CC referido que tal se deve a indisponibilidade financeira. Pode-se concluir que não há mecanismos formais nesta instituição para a dita atualização, mas que a mesma é feita através de ações e práticas a nível informal no próprio estabelecimento de ensino e noutras instituições.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

De um modo geral, tanto os docentes da instituição A como de B entendem que essas necessidades de formação não foram trazidas pelo PB, mas que têm que ver com a natural mudança dos tempos e da educação, perpetuando-se, desta forma, o grande desafio trazido por Bolonha, condicionado pelo tipo de abordagens pedagógicas-didáticas que os professores defendem (Azevedo, 2010). Aliás, corroborando esta ideia, diversos professores entrevistados das duas instituições referiram que as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que implementam também têm que ver com visões pessoais sobre o ensino e o que pensam ser melhor para os alunos, sendo de destacar que um docente da instituição B e os alunos da mesma instituição referiram que existe uma questão de mentalidade que não se ultrapassa por Decreto.

Face ao exposto, no âmbito da renovação pedagógico-didática que o PB preconiza, impõe-se a necessidade de os docentes do ES, nomeadamente os que lecionam em cursos de formação de professores, possuírem formação pedagógico-didática de forma a darem cumprimento ao referido pressuposto. Cabe aos docentes, mesmo aos que tenham formação nesse domínio, procurar formas de atualização, devendo essa passar a constituir um critério para a avaliação do desempenho docente. Cabe ainda às instituições de formação proporcionar condições e formações que motivem e respondam de forma eficaz às necessidades reais dos docentes. Tornando-se, portanto necessário apostar, cada vez mais, numa formação pedagógico-didática dos docentes do ES, incentivando-a, dando condições e, sobretudo valorizando-a, devendo ser uma aposta no futuro.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Cachapuz, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: A docência e sua formação. *Educação – PUCRS*, 3(54), 525-536.
- Cunha, M. I. (2006). Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 4(1), 67-84.
- Direção Geral do Ensino Superior (2009, junho 26). *Seminário O processo de Bolonha em Portugal – presente e futuro*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 2011, 3 de Abril, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CCS/3661/ConclusoesSemFinal.pdf>
- Esteves, M. M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61).
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 11-27). Porto: Legis,
- European University Association (2010). *Trends 2010: A decade of change in european higher education*. Recuperado em 2010, abril 9, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_2010.pdf
- Fernandes, P. (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 99-110). Porto: Legis Editora.
- Feyo de Azevedo, S. (2010, março 11). Espaço europeu do ensino superior: Avançar com a reforma da reforma. *Jornal Público*. Recuperado em 2012, fevereiro 9 de http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20100311_Publico_PB_Completo.pdf
- Flores, M. A. (Ed.) (2006). Perspectivas e estratégias de formação de docentes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. Recuperado em 2012, fevereiro 3, de <http://www.gaqe.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20Final%20Dez%202006.pdf>
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Foster, P., Gomm, R., & Hammersley, M. (2006). Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. *British Journal of Educational Studies*, 48(3), 215-230.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. C. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. Recuperado em 2011, novembro 26, de <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277.full.pdf.html>
- Leite, C. (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In M. J. Sousa (Org.), *Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 131-140). Porto: Livpsic.
- Leite, C. (Org.) (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Leite, C., & Ramos, K. (2007). Docência universitária: Uma análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 27-42). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Leite, C., & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In C. Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 29-43). Porto: Legis.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.
- Magalhães, A. M. (2009, junho). *A implementação do processo de bolonha em Portugal e os relatórios institucionais da sua concretização – uma análise exploratória*. Comunicação apresentada no Seminário O Processo de Bolonha em Portugal – Presente e futuro, Aveiro. Recuperado em 2011, fevereiro 13, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CC5/3665/AMagalhaes_Relatorios_Concretizacao_Bolonha.pdf
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1(2). Recuperado em 2011, novembro 24, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., McLaughlin, R. A., & Niles, J. A. (1990). Promoting reflective practice among beginning and experienced teachers. In R. Clift (Ed.), *Encouraging reflective practice in education* (pp. 139-152). Nova Iorque: Teachers College, Columbia University..
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2). Recuperado em 2010, junho 2, de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.htm
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

RENOVAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA À LUZ DO PROCESSO DE BOLONHA: CONTRIBUIÇÃO DA GESTALTPEDAGOGIA, DA EDUCAÇÃO PELA ARTE E DA METODOLOGIA PROJETUAL – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ana Luísa Souto e Melo, anamelo@esev.ipv.pt

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS / Escola Superior de Educação

Resumo

O Processo de Bolonha questiona os pressupostos tradicionalmente assumidos pelas instituições de ensino superior, desencadeando uma reorganização sem precedentes e constituindo uma oportunidade única para o confronto e a resolução de problemas que afetam a sua constituição, trazendo, desta forma, inovações quer ao nível da estruturação dos cursos de formação, quer ao nível dos papéis assumidos pelo professor e pelo aluno nas dinâmicas de ensino, aprendizagem e avaliação. Pretendemos com o presente artigo apresentar, num primeiro momento, uma proposta de renovação pedagógico-didática para o ensino superior tendo por base a contribuição que julgamos poder ser dada pela Gestaltpedagogia, pela Educação pela Arte e pela Metodologia Projetual na consecução daqueles propósitos; numa segunda parte, pretendemos relatar as atividades desenvolvidas no âmbito da aplicação, em contexto real de sala de aula, a dita proposta pedagógica-didática na participação num projeto. Os resultados relativos a perceções manifestadas pelos alunos sobre a mesma proposta apontam para uma clara receptividade e reconhecimento prático das vantagens da implementação da dita proposta.

Palavras-chave: Ensino Superior, Processo de Bolonha, Metodologias de ensino e aprendizagem, Gestaltpedagogia, Educação pela Arte, Metodologia Projetual.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

A reestruturação do ensino superior, preconizada pelo Processo de Bolonha (PB), revelou-se necessária para o aumento dos níveis de competitividade no espaço europeu. A mudança de paradigma educacional é decorrente desse objetivo e traduz, na prática, o ensino focado na aquisição de competências de âmbito genérico e transversal, na convergência interdisciplinar e na flexibilização curricular, tendo consequências diretas nos cursos de formação, nomeadamente nas metodologias de ensino, aprendizagem implementadas. Desta forma, questionando os pressupostos tradicionalmente assumidos pelas instituições de ensino superior, o PB propõe uma renovação do paradigma educacional na Área de Ensino Superior Europeia (Declaração de Berlim, 2003). Esta alteração acarreta, inevitavelmente, inovações ao nível da estruturação dos cursos de formação e dos papéis assumidos pelo professor e pelo aluno nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, tendo em vista a aquisição de competências, que, em última instância, possibilitem uma maior eficácia nas respostas profissionais ao mercado de trabalho.

No presente artigo, expomos, num primeiro momento, uma reflexão de âmbito teórico sobre os potenciais contributos da Gestaltpedagogia, da Educação pela Arte e da Metodologia Projetual para a concretização da reforma pedagógico-didática no ensino superior exigida pelo PB; num segundo momento, pretendemos relatar as atividades desenvolvidas e da aplicação da dita proposta, em contexto real de ensino, no âmbito da participação num projeto da FNAC, apresentando perceções dos alunos sobre a sua implementação.

O Contributo da Gestaltpedagogia, da Educação pela Arte e da Metodologia Projetual no Âmbito dos Pressupostos Pedagógico-Didáticos Trazidos pelo Processo de Bolonha

Para além de pretender tornar os sistemas de ensino comparáveis, percutíveis e acreditados, o PB preconiza ações e mudanças no paradigma de ensino e aprendizagem, sobre as quais pretendemos refletir, em particular, no presente artigo, já que o novo

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

modelo se traduz, antes de mais, pela maior relevância da aprendizagem relativamente ao ensino. Um relatório independente feito pela *Center for Higher Education Policy Studies*, a pedido da Comissão Europeia, defende que a qualidade de ensino depende da mudança curricular e da aprendizagem centrada no aluno (European University Association, 2010). Segundo a Direção Geral de Ensino Superior (2009, junho 26), a transformação das práticas letivas é um dos principais pressupostos e desafios do PB.

O PB apresenta pontos comuns com o modelo de rutura defendido pela Escola Nova para outros níveis de ensino, impulsionado a partir das obras de Rousseau, Dewey, Ferrière, Freinet, Freire e muitos outros autores. Na sua essência, ao contrário do que havia vindo a ser proposto pela Escola Tradicional, ao longo do século XIX, o centro da ação educativa passou do professor para o aluno, entendendo-se o aluno como parte integrante e ativa no processo de aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Pretende-se com Bolonha desenvolver no ensino superior atividades centradas no aluno, que autonomamente constrói o seu conhecimento na lógica do aprender a aprender. Visa-se também com este Processo a promoção de atitudes ativas e reflexivas por parte dos alunos na aquisição das suas aprendizagens e no alcance do seu conhecimento.

Depois de uma análise aprofundada sobre os principais pressupostos das metodologias que estão na base da formação artística, relacionadas com a Educação pela Arte, com a Teoria da Gestalt e com a Metodologia Projetual, entendemos que as mesmas podem ser aplicadas à formação artística mas também à formação em outras áreas do saber, no âmbito do que agora é preconizado pelo PB. Sustentando a nossa convicção em autores como Herbert Read, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, Bruno Munari, em Portugal em Arquimedes Santos, Alberto Sousa e Lucília Valente, procuramos mostrar, neste artigo, que as metodologias de ensino e aprendizagem subjacentes às referidas teorias parecem adequadas às necessidades de formação atuais e que os seus pressupostos vão ao encontro da renovação pedagógico-didática consignada no PB.

O PB evidencia pressupostos direta ou indiretamente originários da Teoria da Gestalt, também denominada por Teoria da Forma. Na verdade, esta Teoria, impulsionada na segunda metade do século XIX, na Universidade de Frankfurt, pelos psicólogos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, teve repercussões em várias áreas do

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

conhecimento (Arnheim, 1954/1984; Gomes Filho, 2000), entre elas na área da artística. Os pressupostos da Teoria da Gestalt influenciaram também a pedagogia contemporânea e é neste espaço que pretendemos agora situar-nos, procurando a contribuição dos seus pressupostos para a renovação de práticas de ensino e aprendizagem no ensino superior. Ou seja, interessa-nos focar a Gestaltpedagogia.

A Gestaltpedagogia foi desenvolvida por Hilarion Petzold, nos anos noventa. Esta corrente abarca conceitos pedagógicos teórico-práticos provenientes da Teoria da Gestalt e da Psicologia Humanista (Moreira, Ferreira, & Costa, 2007) e é objeto de estudo da Sociologia Educacional. Os teóricos da Gestalt enunciaram uma vertente completamente oposta à defendida pelos comportamentalistas, comprovando que o ser humano percebe, num primeiro momento de contacto com o objeto ou realidade, a forma unificada e totalizadora, ao invés dos elementos singulares que a compõem.

Um dos mais célebres princípios da Gestalt refere então que a forma é diferente da soma das partes que a compõem, pois essa forma constitui um todo indissociável com qualidades próprias, que não resulta da simples acumulação/adição dos elementos que a compõem, mas da aglutinação e integração desses elementos num todo (Koffka, 1935/1975). Um outro princípio enunciado pela Gestalt, que possui interesse para o nosso estudo, refere que uma parte de um todo é diferente da mesma parte isolada ou num outro todo (Koffka, 1935/1975). Ou seja, a percepção que desenvolvemos sobre algum objeto ou realidade pode ser diferente quando esse mesmo objeto ou realidade são colocados em contextos distintos. Neste sentido, podemos perspetivar que o todo percebido é que explicará as partes e o relacionamento emergente entre elas e não o inverso.

Fazendo a respetiva transposição para o processo de ensino e aprendizagem, a Teoria da Gestalt evidencia que a “aprendizagem não [pode] ser dissecada em pequenas associações de estímulo-resposta e ser, ao mesmo tempo, consistente com a realidade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 207). Concretizando, poderíamos levar os alunos à memorização de determinado saber, mas, sem a sua compreensão e integração em determinado contexto, inviabilizando a sua forma global, esse conhecimento seria completamente em vão.

De acordo com os pressupostos da Gestalt, será necessário ter em conta não pequenas partes ou estímulos disponibilizados ao aluno no decorrer da sua aprendizagem,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

mas a sua total e efetiva integração num todo. Neste sentido, não se poderá desenvolver conhecimento sobre um todo através do conhecimento das partes individuais, perspetivando-se, desta forma, o poder unificador do intelecto, através da perceção global da realidade.

Esta forma de ensino dinamiza-se mediante uma vertente humanista que focaliza o ensino e a aprendizagem na pessoa, envolvendo aspetos psicológicos e político-sociais (Costa, 2002). Será, pois, objetivo fundamental da Gestaltpedagogia possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento completo das suas capacidades e do seu potencial, sendo apenas necessário que se criem as devidas condições. Essas condições passam fundamentalmente por dois aspetos: o aluno encontrar-se a si mesmo e o seu papel na sociedade; e partir-se das necessidades dos alunos para desencadear um processo de crescimento que tem como meta a modificação do indivíduo no meio (Burow & Scherpp, 1985).

Pensando uma vez mais nos pressupostos de aprendizagem do PB, e considerando agora alguns dos princípios da Teoria da Gestalt e da Gestaltpedagogia, entendemos que o princípio unificador, de integração e de globalidade, que se desdobra nas suas várias dimensões processuais de ensino e aprendizagem, e nas relações que emergem desse processo, poderão constituir uma base concetual dos desígnios da pretendida renovação pedagógica-didática. Podemos verificar esta conformidade quando, por exemplo, falamos da formação integral do indivíduo, no pressuposto do aprender a aprender, no protagonismo consignado ao aluno na construção da sua aprendizagem, na corresponsabilização mútua na aprendizagem entre professor e aluno, na promoção do trabalho de grupo, na desejada integração do novo saber no saber já existente, na necessidade da integração equilibrada dos vários tipos de saber e no desenvolvimento de competências, bem como na importância da visão do conjunto (Estrela, 2010), impulsionadora de uma perspetiva sistémica de aquisição de conhecimentos.

Ora, a competência de integração, no sentido atribuído pela Gestaltpedagogia, possui, no nosso entender, particularidades potencialmente aplicáveis à atualização das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação previstas no PB. As condições para a sua aplicabilidade passam fundamentalmente pela efetiva organização das partes que compõem a educação/formação numa totalidade global. Mais especificamente, a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

integração efetiva-se quando as finalidades educacionais, os objetivos, as competências, as atividades e as estratégias de aprendizagem, os conteúdos e a avaliação se consolidam num todo coerente e verdadeiramente formativo.

A implementação de uma formação que vá para além da simples transmissão de saberes, objetivando-se na formação total e integral do indivíduo a todos os níveis, está presente no âmbito dos pressupostos do PB. Lucília Valente (1999) estende a educação humanista a uma educação expressiva que envolva o indivíduo globalmente em todas as suas dimensões e que lhe permita ser “considerado ao mesmo tempo sujeito e objeto da sua pesquisa” (p.478). Este “método globalizante responde [assim] a dois pólos [...] importantes da sua existência: a expressão de si e a comunicação com os outros” (Valente, 1999, p. 478).

A importância da formação do indivíduo como ser total emergiu da tese desenvolvida por Herbert Read (1943/2010), intitulada *Education Through Art*, publicada em 1943. Read, através da sua obra, tornou-se num dos maiores ícones na crítica e no estudo da arte, nomeadamente na Educação pela Arte, pelo importante contributo que não se restringiu à educação artística, mas à educação em geral, defendendo o célebre postulado de Platão de que a arte é a base da educação.

Passemos de relance as bases psicopedagógicas da educação artística, recorrendo a Alberto Sousa (2003), procurando usufruir de alguns dos seus pressupostos tendo em vista a pretendida renovação pedagógica-didática do PB. No âmbito da educação artística, o conceito de educação está alicerçado na preparação do indivíduo para “utilizar a imaginação e a criatividade na resolução de problemas que possam surgir no futuro” (Sousa, 2003, p. 115), apelando-se, desta forma, a uma educação global e integrada da personalidade do indivíduo.

Outro princípio psicopedagógico da educação artística apela para a necessidade da aprendizagem se equilibrar mediante os vários tipos de saber, colocando a tónica na “formação do ser” (Sousa, 2003, p.110). A transmissão do saber não será suficiente para a formação da pessoa na sua plenitude, visto que a “formação equilibrada do ser” (Sousa, 2003, p.113) é concebida através de “interligações afetivas que formam a personalidade e que ajudam na resolução de tensões, conflitos e frustrações da experiência interna no seu propósito de encontrar na própria vida a qualidade e a felicidade que lhe dão sentido

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

e intencionalidade” (Sousa, 2003, p.111). Desta forma, a educação artística apela à formação global do indivíduo, evidenciando que esta só se concretizará caso se valorize a aproximação e integração dos vários saberes.

Um outro princípio psicopedagógico da educação artística refere-se ao conceito de liberdade e de espontaneidade que deve fazer parte integrante do processo de aprendizagem para que as iniciativas de trabalho do aluno e os caminhos de aprendizagem por ele traçados sejam aceites pelo professor num clima de cooperação e compreensão. Conjugam-se, desta forma, estratégias de aprendizagem que impulsionem tanto a liberdade de acertar como de errar, promovendo o crescimento, a espontaneidade, a confiança e o afeto mútuo (Sousa, 2003).

No campo de ação da educação artística procura-se, pois, a formação de um cidadão ativo, dinâmico e interventivo na sociedade, fomentando um autodesenvolvimento de contínua experimentação, descoberta, ação e vivência para que se estabeleçam aprendizagens significativas (Sousa, 2003). É que “uma educação individualizada associada a uma educação socializante” (Sousa, 2003, p. 25) proporcionará ao sujeito a construção de uma relação harmoniosa com o meio circundante, edificando a sua personalidade através de determinados valores, deixando “de ser espectador para passar a ser ator” (Sousa, 2003, p. 135) da sua aprendizagem e crescimento global.

Uma outra dimensão educacional estabelecida pela educação artística é a expressão. Segundo Sousa (2003), o indivíduo integra tensões, desejos e emoções, tendo necessidade de expressá-los livremente. A educação artística, ao proporcionar-lhe os meios para a expansão de sentimentos, através da expressão, desenvolve no indivíduo uma forma de «escape de tensões acumuladas» (Sousa, 2000, p. 82), proporcionando-lhe uma vida feliz e psicologicamente saudável. Como refere Lucília Valente (1999, p. 477), os processos expressivos e criativos são “uma das formas mais poderosas de desenvolver [...] a saúde psicológica”. Além disso, este processo libertador expressivo, articulado com uma sequência de raciocínio associativo, não proporciona apenas uma solução, mas várias hipóteses de solução para resolver um determinado problema.

Compreende-se, pois, agora a relevância da criatividade em educação, não numa perspetiva artística, mas num conceito muito mais alargado do conhecimento. A

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

criatividade é uma das competências genéricas que o PB traz para debate, contribuindo, de forma eficaz, para o desenvolvimento de competências no âmbito do aprender a aprender. Neste sentido, é-lhe atribuída uma real importância por exemplo ao nível da capacidade para a resolução de problemas, já que, num clima de instabilidade decorrente da permanente mudança, possibilita soluções eficazes para os mesmos. A criatividade é assim entendida como uma capacidade, uma aptidão, que deve conduzir à criação. Contudo, não bastará ter talento criador, é necessário aplicá-lo na ação (Sousa, 2003). Na perspetiva de Munari (1988), célebre artista plástico e designer do século XX, a criatividade substitui a ideia intuitiva de resolver problemas, ou seja, a criatividade ocupa «o lugar da ideia e processa-se de acordo com o seu método. Enquanto a ideia, ligada à fantasia, pode chegar a propor soluções irrealizáveis por razões técnicas, matéricas ou económicas, a criatividade mantém-se nos limites do problema» (Munari, 1988, p. 54). Na Declaração de Salamanca (2001), apela-se para que o ensino superior se encarregue de formar cidadãos com uma capacidade criativa bem desenvolvida, isto é, que desenvolvam a aptidão de resolver sistematicamente problemas, aplicando metodicamente os conhecimentos aprendidos em situações reais. Ora, parece-nos claro que a criatividade nos diversos sentidos de conceptualização se envolve num significado de aplicação real do conhecimento.

Outra base psicopedagógica da educação artística que evidenciamos como importante para a renovação pedagógico-didática no PB tem que ver com a importância conferida à dinâmica de grupo na aprendizagem. Esta estratégia de aprendizagem está aliada à educação artística, nomeadamente pelos pressupostos de formação do ser, mas também pelas inúmeras vantagens, quer ao nível do saber e saber fazer, como ao nível mais abrangente do saber ser, pelo claro apelo ao sentido reflexivo e crítico, pela riqueza proveniente da partilha de experiências e saberes, e pela regulação da relação de nós próprios e das ideias que defendemos com os outros (Sousa, 2003).

Como podemos verificar através da reflexão sobre as bases psicopedagógicas da educação artística, a Educação pela Arte deveria ser uma das inspirações e finalidades presentes em todas as aprendizagens e não apenas nas artísticas (Santos, 2000). A Educação pela Arte é um instrumento didático, pois tem como objetivo principal promover e fortalecer nos sujeitos organizações das relações do “eu” com o mundo dos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

objetos, das coisas e pessoas (Nabuco, 2000). Questionamo-nos, pois, se não será este o sentido que pretendemos dar à formação no âmbito do PB.

Para nós, a ideia de inclusão dos pressupostos impulsionados pela Educação pela Arte no âmbito do PB e dos respetivos objetivos consignados imprime um certo sentido lógico que se perspetiva, visto que não só encontramos uma importante proximidade como verificamos que a perspetiva defendida pela Educação pela Arte favorece uma interpretação mais rica dos mesmos. Uma das ideias fundamentais do PB traduz-se nas competências transversais e globalizantes que, indo para além do saber e do saber fazer, devem impulsionar o seu desenvolvimento de forma dinâmica e expressiva, pois é através da atitude do indivíduo perante os conhecimentos e as experiências formativas ou profissionais que essa competência se desenvolve. Neste sentido, torna-se necessária a valorização de competências no âmbito do saber ser, já que «mais importante do que aprender, conhecer e saber, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir» (Sousa, 2003, p. 63).

Ser competente traduz-se na capacidade de o indivíduo saber utilizar adequadamente nas situações práticas do quotidiano os conhecimentos que adquiriu, resolvendo os problemas de forma eficaz e renovando-se ciclicamente. Este processo implicará, inevitavelmente, que o indivíduo seja competente noutras dimensões, nomeadamente no ser e no estar. Ora, a educação artística é fundamental para a «educação para o ser» (Valente, 1999, p. 477), pois tem por base o autoconhecimento, a dinâmica das relações interpessoais e um papel fundamental no desenvolvimento equilibrado da pessoa. Neste sentido, poderá constituir um impulso para a motivação e para o desenvolvimento ativo da aprendizagem, contribuindo em última instância para o sucesso da aprendizagem (Sousa, 2003). Estes são alguns dos principais pressupostos formativos preconizados pelo PB que, na sua essência, se perspetivam no desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo em todas as suas dimensões.

Outro dos pressupostos formativos trazidos pelo PB, já por nós referenciado, passa pelo desenvolvimento nos alunos de competências ao nível da resolução de problemas. Faz-se a apologia de um desenvolvimento de capacidades nesse âmbito, mas não tanto ao nível abstrato, mas num âmbito integrado nas necessidades de formação profissional real, ou seja, deseja-se aproximar a formação à realidade profissional, aspeto tantas vezes reivindicado, em especial, pelos alunos do ensino superior. Atendendo a esta exigência,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

vemos a pedagogia pelo projeto como um modelo de aprendizagem integrado no PB, visto que a resolução de problemas impõe-se como uma mais-valia para atingir os objetivos de aprendizagem consignados a saberes de nível taxonómico mais elevado.

A Pedagogia de Projeto teve a sua origem na primeira metade do século XX, no movimento Escola Nova e particularmente nos pressupostos impulsionados por John Dewey (1933/1998). Ora, todo o tipo de aprendizagem que pretenda escapar à reprodução única do conhecimento transmitido por outrem e a uma atitude passiva do aluno perante o alcance dos saberes, enforma-se na pedagogia do projeto. Este modelo de aprendizagem possibilita uma visão integradora e aproximada da ação real e, em última instância, possibilita a aquisição de competências ao nível da resolução de problemas que permite o desenvolvimento de um raciocínio lógico para se obterem respostas adequadas a essas necessidades. Assim, através da aprendizagem pelo projeto o aluno constrói o seu saber ativamente perspetivando-se um “conhecimento dinâmico, mutável, multidimensional, situacional e construído” (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida, & Moreira, 2007, p. 33).

A aprendizagem através do projeto é, pois, de âmbito multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, visto que constitui uma efetiva ocasião de integrar os vários saberes do conhecimento adquiridos (Leite, Malpique, & Santos, 1989), perpetuando-se através de uma «mobilidade intelectual» (Lebrun, 2008, p. 163), que permite, em última instância, ajustar esses conhecimentos à construção de soluções. Este exercício metacognitivo permite que o indivíduo desenvolva o sentido crítico, as condições de utilização dos conhecimentos e das competências que adquiriu (Lebrun, 2008), promovendo a criatividade, a inovação, a autonomia, a autorregulação da aprendizagem e consequentemente a motivação que é dinamizada pela perceção da utilidade e importância da sua implicação no projeto a desenvolver. Mostrando-se, por isso, de grande relevância para impulsionar a aprendizagem, pois permite que o aluno, através da atitude investigativa, transponha os saberes teóricos para a prática e evidencie, igualmente, a parte resolutiva de problemas. Este aspeto constitui-se, por um lado, como uma competência importante a desenvolver nos futuros profissionais; por outro lado, enaltece a aglutinação e integração dos saberes, objetivo defendido pelo PB.

A aplicação dos saberes em problemas da vida quotidiana possibilita uma maior motivação e uma aprendizagem verdadeiramente significativa para o aluno,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

desenvolvendo capacidades ao nível do comprometimento e ao nível do sentido de responsabilidade. Neste sentido, o problema proposto deverá surgir a partir de uma situação (facto ou acontecimento) da vida quotidiana, em que a sua formulação deve ser concreta, interpeladora e profissionalmente relevante, de maneira a suscitar alguma motivação por parte do aluno desenvolvendo-se, desta maneira, uma dinâmica de questionamento constante (Castro & Ricardo, 1994; Lebrun, 2008). Segundo os resultados de alguns estudos (Gimeno Sacristán, 2007; Romanowski & Wachowicz, 2003), na perspectiva de alunos, as experiências de aprendizagem mais relevantes são as que mantêm uma maior articulação com a realidade social, ou seja, todo o tipo de experiências que permitam relacionar o currículo com situações e particularidades dos sujeitos e do mundo em que vivem, perspectivando-se uma real transposição da teoria para a prática.

O método de resolução de problemas baseia-se na Metodologia Projetual do design, embora numa versão mais simplificada, esta pretende estabelecer uma estrutura de organização lógica do trabalho aproveitando o tempo e economizando esforços e recursos. Segundo Munari (1988), a Metodologia Projetual “não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, [ditadas] pela experiência” (p. 20), ou seja o seu principal objetivo “é o de se atingir o melhor resultado com o menor esforço” (Munari, 1988, p. 20). Contudo, será de ressaltar que este “menor esforço” terá que ver com a ideia de que seguindo determinadas fases pré-definidas, como sendo as mais adequadas para a resolução de determinado problema, o esforço na procura dos passos a seguir será canalizado na busca de respostas adequadas. Ou seja, a Metodologia Projetual, consiste na organização de determinados passos ou fases previsíveis ou imprevisíveis que são elaborados mediante determinados objetivos de trabalho que encaminharão para a resolução do problema (Munari, 1988). Embora a Metodologia Projetual tenha sido utilizada no âmbito do design e em outras áreas artísticas, entendemos que poderá ser uma mais-valia no âmbito da renovação pedagógico-didática a implementar, nomeadamente pelas suas valências ao nível do desenvolvimento de competências de alto nível, desde o incentivo à implementação do aprender a aprender, mas também enquanto garantia de um trabalho com maior precisão, maior rentabilização de tempo e de recursos,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

maior organização, coordenação e convergência de saberes, aspetos preponderantes em Bolonha.

No âmbito desta reflexão, torna-se necessário entender de que forma estas teorias podem ser aplicadas a um contexto real de ensino. Passamos, de seguida, ao relato da tentativa de concretização prática desta proposta pedagógico-didática.

Contexto de Implementação da Proposta Pedagógico-Didática

No âmbito da lecionação da unidade curricular (UC) de Atelier de Técnicas de Produção Artística a alunos do 1º ano do curso de Licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Viseu, numa turma de cinquenta e dois alunos, surgiu a oportunidade de participarmos num Projeto dinamizado pela FNAC, denominado Projeto Eco útil. O principal objetivo da supracitada UC é proporcionar condições para a aquisição de competências técnicas, criativas, artísticas e metodológicas que permitam ao futuro educador social desempenhar funções pedagógicas, culturais e sociais junto de indivíduos de diferentes níveis etários e provenientes de diferentes realidades sociais. Por sua vez, o Projeto Eco útil tem como objetivo reciclar/reaproveitar telas de publicidade que já não tenham utilidade, produzindo com as mesmas objetos que possam ser vendidos nas lojas FNAC e em que os lucros obtidos revertem, na totalidade, para instituições de solidariedade social que tenham participado na sua produção. No âmbito da supracitada UC, cabia-nos idealizar objetos úteis e originais, culminando na realização de protótipos à escala real, utilizando as ditas telas, para uma possível produção e venda com fins estritamente solidários.

O Projeto Eco útil integra várias áreas: a arte, a preservação do meio ambiente, o empreendedorismo e a solidariedade. Apelando também, de forma inequívoca, ao trabalho em equipa, ao sentido de organização e de responsabilidade que se conjugam num projeto de sentido comum. Competências fundamentais no exercício de qualquer profissão, mas em especial na profissão de educador social. Neste sentido, vimos, neste projeto, por um lado, a oportunidade de explorarmos e consolidarmos todas estas competências, por vezes, difíceis de alcançar na realização de outros trabalhos e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

atividades; por outro lado, constatámos a existência de um grande desafio pedagógico, perspetivando a necessidade de implementar metodologias de ensino e de aprendizagem que, de algum modo, contribuíssem para a realização do trabalho e a concretização do projeto com o sucesso desejado.

A natureza do Projeto Eco útil e a nossa participação no mesmo, por si só, garante o alcance de aspetos já por nós desenvolvidos no ponto anterior do artigo, mas o desafio era o de implementar metodologias que garantissem, em primeira instância, o necessário envolvimento dos alunos no projeto e, em segunda instância, a adequada participação destes no mesmo, pois entendemos que esta adequação terá mais hipóteses de ser concretizada se houver um efetivo entendimento e consequente envolvimento por parte dos alunos nas atividades.

Caracterização do Contexto de Estudo, Métodos e Procedimentos

O presente estudo é de natureza exploratória (Gil, 1995), visto que o nosso principal objetivo será o de perceber, de um modo geral, potenciais contributos do que abordámos na parte teórica e a sua efetiva integração em determinado contexto de ensino.

No final do semestre e cerca de duas semanas após a apresentação de todos os protótipos realizados em público, foi enviado um questionário aos alunos participantes com vinte questões. Este questionário teve como principal objetivo saber as opiniões dos alunos relativamente à importância do Projeto em si para o seu crescimento profissional e pessoal, bem como perceber de que forma as estratégias metodológicas implementadas potenciaram o alcance dos objetivos e expectativas relativamente ao mesmo Projeto.

O questionário foi enviado à totalidade dos alunos participantes no projeto, a 52 alunos, utilizando para isso a plataforma *Google Doc*, através da qual foi possível salvaguardar a confidencialidade e anonimato dos inquiridos. Responderam ao questionário 46 alunos (cerca de 84,6% do total dos questionários enviados).

Metade dos alunos respondentes tinha idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos, seguindo-se os alunos com idades compreendidas entre os 21 e 30 anos (32.6%), os alunos com idades compreendidas entre os 31 e 40 anos (10.9%), e os alunos com idades compreendidas entre 41 e 50 anos (6.5%). A grande maioria dos respondentes (cerca de 95.7%) afirmou nunca ter participado num projeto de características similares ao Projeto

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Eco útil, aspeto que demonstra como a participação em projetos, em especial projetos que proporcionem um contacto mais próximo com a realidade profissional, são escassos ao longo do ensino regular e até mesmo no ensino superior.

O questionário aplicado era constituído por 20 questões de final fechado, sendo que em 18 das mesmas foi utilizada a Escala de Likert (Tuckman, 2002) que é uma escala de atitudes com cinco níveis de resposta “para registar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou juízo de valor” (Tuckman, 2002, p. 279-280). As restantes duas questões permitiram caracterizar a amostra dos alunos respondentes.

A aplicação de um questionário aos alunos teve como principal objetivo obter uma visão à posteriori do Projeto em que participaram, em particular das metodologias de ensino e aprendizagem por eles experienciadas no âmbito da execução do mesmo e a importância das mesmas e do próprio projeto para o seu crescimento académico, profissional e pessoal.

Perceções dos Alunos Sobre a Proposta Pedagógica Implementada

Apresentamos agora alguns resultados mais relevantes do nosso estudo.

No que se refere à importância atribuída ao contexto real do projeto, a maioria dos alunos respondentes concordou com o facto da eventualidade de criar algo que fosse possível concretizar no futuro profissional lhes ter proporcionado um maior interesse e motivação para a execução das atividades. Na mesma proporcionalidade, os participantes concordaram com a ideia de que as experiências de aprendizagem mais relevantes são as que mantêm uma maior articulação com a realidade social.

No que diz respeito ao carácter prático do Projeto, a maioria dos alunos concordou que o mesmo contribuiu para uma compreensão mais ampla do seu papel na sociedade, possibilitando a formação de cidadãos mais ativos e intervenientes.

Relativamente ao pressuposto integrador do Projeto, segundo a maioria dos respondentes, foi possível a mobilização de vários saberes teóricos em competências, viabilizando o entendimento da pertinência da aquisição de determinados conhecimentos teóricos. A maioria dos inquiridos mostrou a sua total concordância relativamente ao facto

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

de a aplicação dos saberes na resolução de problemas da vida real e quotidiana possibilitar uma maior motivação para a aprendizagem.

No que se refere ao carácter artístico e de intervenção social, a maioria dos alunos respondentes referiu ter concordado com a liberdade e espontaneidade proporcionadas nas aulas tenham conformedo para o escape de tensões e para uma aprendizagem no âmbito da resolução de conflitos.

No que diz respeito às estratégias de ensino e aprendizagem implementadas, a totalidade dos alunos referenciou que as mesmas lhe proporcionaram um papel mais ativo na construção da sua aprendizagem e que se efetivou uma maior corresponsabilização entre professor e aluno dessa aprendizagem. A maioria dos inquiridos concordou, ainda, com a ideia de que as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas foram ao encontro das suas necessidades de formação e de um processo de crescimento global.

Ainda no que se refere às estratégias de ensino e aprendizagem, nomeadamente à implementação do trabalho de grupo, a maioria dos inquiridos concordou que o mesmo tenha possibilitado o envolvimento global destes, permitindo a expressão de si e da comunicação com os outros, aspeto que potenciou a partilha de ideias e formas de resolver problemas. A maioria entendeu ainda que o trabalho de grupo possibilitou uma maior dinâmica nas relações interpessoais, aumentando a responsabilidade individual e de grupo, culminando num sentido de objetivo comum. Finalmente, no que diz respeito à aplicação da Metodologia Projetual, a maioria dos alunos inquiridos mencionou ter concordado que a mesma permitiu uma melhor organização do trabalho e do estabelecimento de prioridades de ação, possibilitando o alcance dos melhores resultados no tempo previamente estipulado para a execução das atividades.

Conclusão

Os resultados apresentados anteriormente sobre as perceções dos alunos participantes relativamente à proposta pedagógico-didática aqui explanada demonstram uma clara opinião favorável relativamente às potencialidades pedagógicas da mesma.

Fazendo a respetiva transposição das Teorias que fundamentam esta proposta para a implementação prática do Projeto, podemos verificar algumas conformidades, nomeadamente, entre o princípio unificador, de inclusão e de globalidade proposto pela

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Gestaltpedagogia e o pressuposto integrador do Projeto Eco útil que possibilitou a consolidação dos objetivos de curso, com as competências, as atividades e as estratégias de aprendizagem da UC, onde o mesmo se desenvolveu, conformando para um todo coerente e verdadeiramente formativo. Este pressuposto integrador do Projeto viabilizou ainda, segundo a opinião da maioria dos alunos inquiridos, uma adequada mobilização dos vários saberes teóricos em competências sentidas pelos alunos como pertinentes para a sua formação profissional. Através da promoção do trabalho de grupo, foi possível a incorporação de vários pontos de vista num projeto de sentido único, sendo, por essa razão, mais enriquecedor para quem dele fez parte. A articulação com a realidade social e as experiências de aprendizagem daí emergentes proporcionaram um maior interesse e motivação por parte dos alunos para a aprendizagem, tal como defendem alguns estudos (Romanowski & Wachowicz, 2003; Sacristán, 2007).

Fazendo a correspondência entre os princípios da Educação pela Arte com o que fizemos no âmbito do Projeto Eco útil, verificamos que o seu carácter prático e social proporcionou aos alunos uma dinâmica mais ativa e interveniente na sociedade, competência de reconhecida importância no âmbito da formação de futuros educadores sociais, em especial. Através do trabalho de grupo, tornou-se necessária a valorização de competências no âmbito do saber ser, nomeadamente no desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo, da partilha de saberes e da regulação dos próprios alunos e das suas ideias com as ideias dos outros. O trabalho de grupo, pela partilha de ideias que proporcionou despoletou, por um lado, a expressão de cada um, redimensionando o seu autoconhecimento; por outro lado, desencadeou a capacidade de comunicação com os outros, reconstruindo a relação interpessoal. Na opinião dos alunos, o carácter artístico do Projeto, que consolidou a liberdade, a espontaneidade, a criatividade, desencadeou a dissolução de tensões e consequente aprendizagem de gerir conflitos, corroborando com o que defendem alguns autores (Valente, 1999; Sousa, 2003). A Educação Artística tem por base o autoconhecimento, a dinâmica das relações interpessoais e o desenvolvimento equilibrado do indivíduo, constituindo, desta forma, um impulso para a motivação, para o desenvolvimento ativo da aprendizagem e para o sucesso da mesma (Sousa, 2003).

Estabelecendo a relação entre os pressupostos da Pedagogia de Projeto, que aqui se orientou através das fases enunciadas na Metodologia Projetual, as atividades

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

realizadas foram, segundo os alunos, ao encontro das necessidades de formação e crescimento global dos mesmos. A resolução de problemas e o conhecimento prévio das fases de ação que orientam a sua resolução, trazidas pela Metodologia Projetual, possibilitaram uma melhor organização do trabalho e o estabelecimento de prioridades para o alcance dos melhores resultados. Reforçamos, ainda que a resolução de problemas, permite desenvolver o saber ativo e a construção do conhecimento, a mobilidade intelectual, o sentido crítico, a criatividade, a inovação, a autonomia, a motivação, a garantia de um trabalho com maior precisão, a rentabilização de recursos, de tempo, a organização, a coordenação, e a convergência de saberes. Sendo estas capacidades fundamentais no âmbito da aprendizagem que se pretende no âmbito do ensino superior como foi descrito na Declaração de Salamanca (2001) no âmbito do PB.

Resumindo, a concretização da reforma pedagógico-didática no ensino superior poderá beneficiar dos contributos da Gestaltpedagogia, da Educação pela Arte e da Metodologia Projetual, tal como propomos no âmbito do presente artigo, já que as novas exigências educativas pressupõem a formação integral do indivíduo através de uma educação que agora se entende global e socialmente interventiva.

Referências Bibliográficas

- Arnheim, R. (1984). *Art and visual perception. A psychology of the creative eye*. Estados Unidos da América: American National Standard for Information Sciences.
- Burow, O. A., & Scherpp, K. (1985). *Gestaltpedagogia: Um caminho para a escolar e a educação*. São. Paulo: Summus.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, V. E. S. M. (2002). *A relação professor-aluno a partir da gestaltpedagogia: A vivência da intersubjetividade como elemento significativo para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada. Goiânia: Universidade Católica de Goiás.
- Declaração de Berlim: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Berlim a 19 de setembro de 2003.
- Declaração de Salamanca: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Salamanca a 29 e 30 de março de 2001.
- Dewey, J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Direção Geral do Ensino Superior (2009, junho 26). *Seminário O processo de Bolonha em Portugal – presente e futuro*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 2011, 3 de abril, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CCS/3661/ConclusoesSemFinal.pdf>
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 11-27). Porto: Legis.
- European University Association (2010). *Trends 2010: a decade of change in european higher education*. Recuperado em 2010, abril 9, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_2010.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *A educação que ainda é possível: Ensaaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Gomes Filho, J. (2000). *Gestalt do objeto: Sistemas de leitura visual*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Guedes, M. G., Lourenço, J. M., Filipe, A. I., Almeida, L., & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha. Ensino e aprendizagem por projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Koffka, K. (1975). *Princípios da teoria da Gestalt*. S. Paulo: Editora Cultrix, Universidade de São Paulo.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projecto I. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Moreira, J. A. M., Ferreira, L. P., & Costa, V. E. S. M. (2007). Descrição de uma vivência de ensino orientada pela gestaltpedagogia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, XIII(2), 187-194.
- Munari, B. (1988). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Nabuco, M. E. (2000). Que perspectivas para a educação pela arte?. In *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp. 177-179). Lisboa: Livros Horizonte.
- Read, H. (2010). *A educação pela arte* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Romanowski, J. P., & Wachowicz, L. A. (2003). Inovações metodológicas na educação superior e a transformação da prática pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 1-12. Recuperado em 2011, agosto 3, de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=792&dd99=view#>
- Santos, A. S. (2000). Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte. In *Educação pela arte. (Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos)* (pp. 59-73). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas, vol. 1*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Valente, L. (1999). Formação e transformação - perspectivas de uma educação para o ser através das expressões artísticas. In J. Tavares, A. Pereira, A. Pedro & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. I, 477-491.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE ALUNOS ALFABETIZADOS NESSA MODALIDADE DE ENSINO

Maria Roseane Gonçalves de Menezes⁹

Suely Campos de Souza¹⁰

Jocilene Maria da Conceição Silva¹¹

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar as percepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca de seu processo de alfabetização e as contribuições desta modalidade de ensino para a melhoria da qualidade de vida desses discentes, pois muitos alunos matriculam-se na EJA visando conseguir melhores empregos, garantindo o aumento de sua renda, buscando oferecer uma vida digna para seus familiares. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se questionários com perguntas abertas e fechadas como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram dez alunos alfabetizados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas municipais da cidade de Manaus. A análise dos dados demonstrou que a Educação de Jovens e Adultos é de suma importância,

⁹ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal)-
mariaoseanegm@gmail.com

¹⁰ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)-jocilene.silv@bol.com.br

¹¹ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal)-
jocileneconceicao@hotmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

para que os jovens e adultos que não tiveram oportunidades de ingresso na escola em idade própria, possibilitando a alfabetização e o uso da leitura e escrita no seu cotidiano. Além disso, permite que eles prossigam em seus estudos e melhorem a sua qualidade de vida. Porém, acredita-se que é necessário que a prática da alfabetização ocorra com uma metodologia adequada, entre as quais citamos o método utilizado por Paulo Freire, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e crítico dos alunos.

Palavras-chave: EJA, aprendizagem, alfabetização, relatos, experiência.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que ajuda os Jovens e adultos a retornarem para a escola, dando uma nova oportunidade para atuarem no mercado de trabalho e darem continuidade até atingirem a formação superior. Essa modalidade ainda sofre muitas dificuldades, pois o ensino não abrange todos os municípios, são poucas as pessoas que têm acesso ao ensino e os que mais necessitam são os residentes nas comunidades ribeirinhas e no campo, pois as dificuldades são geradas por falta de escolas e de profissionais qualificados.

Os desequilíbrios sociais, como a exploração do trabalho infantil, levam ao fracasso e evasões nas escolas e, apesar dos projetos existentes para que as famílias incentivem a criança a estar na escola, não se soluciona de forma eficaz a questão da evasão escolar.

O ensino da EJA prepara os alunos para lidarem com as situações políticas e sociais, além de qualificá-los para o mercado de trabalho. O público da EJA tem o seu foco na busca de qualificação e empregos melhores. É com essas necessidades que jovens e adultos decidem retornar à escola, visando a obtenção de informações, conhecimento e práticas, fazendo uso dessas experiências em seu espaço, seja familiar ou profissional. Para o público da EJA há varias perspectivas de aprendizagem: uma delas é a vontade de aprender a ler e escrever, e para os que já sabem é ter empregos melhores, até porque hoje vivemos em um mundo capitalista e com divisão de classes sociais e o conhecimento só é valido através de comprovações de cursos.

O nosso interesse pela temática surgiu primeiramente pelo fato de termos sido filha de mãe analfabeta e ter sofrido bastante preconceito em função disso. Quando ela decidiu se matricular na EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos causou um grande contentamento.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Posteriormente, tivemos a honra de estagiar em uma escola que oferecia essa modalidade de ensino. Nesta instituição, muitas vezes percebemos que os docentes nem sempre utilizavam metodologias adequadas para o público jovem e adulto.

Os objetivos da pesquisa foram: compreender como está ocorrendo o processo de alfabetização de Jovens e Adultos a partir do relato de experiências de educandos desta modalidade de ensino; conhecer os documentos legais que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, bem como a função e objetivos desta modalidade de ensino; identificar as metodologias de alfabetização consideradas mais adequadas para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com jovens e adultos; e verificar de que maneira está sendo direcionado o trabalho pedagógico dos docentes alfabetizadores de Jovens e Adultos, a partir dos relatos de alunos desta modalidade de ensino.

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A educação de Jovens e Adultos partiu de uma necessidade de pessoas que não tiveram oportunidade de frequentarem a escola em idade apropriada, fato ocasionado pelos diversos problemas de indiferença social.

O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetismo foi encontrada pelo censo realizada em 1890, após a proclamação da república. (UNESCO, 2008, p. 24)

As pessoas que tinham acesso à escola eram pessoas que moravam na cidade, ou que tinham oportunidade de estar na escola, e através de uma pesquisa foram constatados altos índices de analfabetismo de pessoas acima de 14 anos de idade não tiveram oportunidade de conhecer a educação formal. E foram com essas pesquisas que sugeriram as necessidades de proporcionar educação para todos. Os governantes passaram a propagar preocupações com a situação de um grande contingente populacional que apesar de já estarem em idade avançada ainda não possuíam o domínio da leitura e da escrita.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam o lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e de negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. (UNESCO, 2008, p. 24)

Nos discursos políticos a educação era o que mais contava, pois muitos deles diziam querer focar as políticas públicas na educação, pelo fato da maioria do povo, ou seja, a massa ser composta por analfabetos. De acordo com Gregorio e Lucimar (2009), “A educação de jovens e adultos, para entender essa demanda social e resolver o problema da exclusão do conhecimento, divide-se em três funções básicas: reparadora, equalizadora e qualificadora” (p. 29). A educação para jovens e adultos era uma das modalidades excluídas do ensino básico, mas com as lutas dos movimentos sociais tornou-se uma nova política que trouxe novos olhares para o processo de ensino, trazendo funções básicas para o reconhecimento do ensino.

A função reparadora não se refere apenas à entrada dos jovens e adulto no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negada historicamente – o direito a uma escola de qualidade, mas também reparar a ideia de igualdade entre todo e qualquer ser humano, que deve ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, porém não podemos confundir a noção de reparação com a de suprimento. (Gregorio & Lucimar, 2009, p. 29)

O processo de ensino de jovens e adultos era negado historicamente, mas com os novos direitos civis foi legalizado para terem acesso a uma escola de qualidade e igualdade de direitos, porém não confundindo a forma de ensinar, pois o método de se ensinar uma criança não é igual para os jovens e adultos, pois muitos deles já tem suas experiências de vida.

A segunda função da Educação de Pessoas Jovens e Adultas está relacionada à igualdade de oportunidades, possibilitando oferecer aos indivíduos novas oportunidades no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação, é a função equalizadora. (Gregorio & Lucimar, 2009, p. 29)

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A educação hoje é considerada uma educação igualitária, não excluindo o direito à educação de qualquer ser humano, pois os direitos humanos dizem que toda pessoa tem o direito à saúde, moradia, lazer e educação. Assim, por essa lei todos têm o direito à educação e a participação em todos os espaços sociais.

Por fim se tem a função qualificadora à educação permanente, com base no caráter de incompletude do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (Gregorio & Lucimar, 2009, p. 30)

A função qualificadora traz uma ideia de permanência, prevendo que o aluno deve estar se qualificando continuamente, buscando o seu desenvolvimento pessoal e social deixando com que ele venha a ter acesso a um ensino de qualidade e preparando para o campo profissional.

Perfil do Aluno da EJA

No que se refere ao perfil do público-alvo da EJA, geralmente é composto por pessoas das camadas populares cujos pais também não tiveram uma escolaridade completa, esclarecimento ou recursos necessários para manter seus filhos na escola.

O adulto que ingressa na EJA, por sua vez, não é o estudante universitário, ou o profissional qualificado buscando atualizar seus conhecimentos em cursos de formação continuada. Ele geralmente, é filho de pais com pouca escolaridade, tem passagem pela escola marcadas pela interrupção e trabalho em ocupação que não exigem dele qualificação profissional. (Gregorio & Lucimar, 2009, p. 58)

A maioria das pessoas que buscam o ensino da EJA objetivam obter uma qualificação ou um emprego melhor, pois o mercado tem as suas exigências, e é por essas necessidades que jovens e adultos procuram ingressar na escola para buscar a oportunidade de uma vida melhor para a sua família.

A maior parte dos alunos entrou para o mercado de trabalho com menos de 10 anos, ou seja, começaram a trabalhar justamente na faixa etária corresponde ao tempo da vida

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

em que deveriam estar (apenas) cursando a primeira fase do ensino fundamental.(Gregorio & Lucimar, 2009, p. 62)

O trabalho infantil é um dos fatores que prejudicam o processo de ensino fundamental na infância e na adolescência, onde muitas crianças deixam de ir à escola para trabalhar e suprir as necessidades da família, além da escravidão e do trabalho infantil o que ainda é um dos fatores decedentes no Brasil, problemática que as Políticas Públicas ainda não conseguiram solucionar.

Os jovens e adultos procuram programas, em sua maioria, buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade é condição para o exercito da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos (Proposta Curricular, 2002, p. 93).

E são com estas perspectivas que jovens e adultos ingressam no sistema de ensino para ter um bom currículo e possibilidades de um melhor ingresso no mercado de trabalho, através da obtenção do ensino fundamental ou médio, o mercado de trabalho requer um certo nível de ensino.

É evidente o processo de exclusão escolar e social ao qual foi submetido esse publico, o que toma real a divida social do Estado para com a clientela. Os alunos têm necessidades de melhorar seu nível de escolaridade para arranjar um trabalho melhor ou conseguir manter-se no emprego que já têm. (Gregorio & Lucimar, 2009, p 68).

Através do ensino da EJA muitas pessoas são beneficiadas, os estudos ajudam a melhorar o desempenho e a auto-estima de muitas pessoas que buscam uma qualificação ou um cargo melhor, ainda há as diferenças de nível por um setor capitalista. É por essas necessidades que o Estado tem que dar oportunidade de criar meios e programas pedagógicos para suprir essa demanda social.

Através das pesquisas realizadas, contam que ainda há um índice elevado de analfabetismo, principalmente de analfabetismo funcional, pois ainda há pessoas sem acesso ao ensino formal na idade própria. A educação do Campo e Ribeirinha são as mais

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

prejudicadas, pois pela a dificuldades de acesso de escolas e de pessoas disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem fazem com que pessoas não tenham o acesso a escola.

Alfabetização

O trabalho de alfabetizar os Jovens e Adultos deve partir do diálogo e de uma boa flexibilidade do educador, pois cada aluno tem experiências de vida e um aprendizado diferenciado, portanto deve utilizar um método que prenda suas atenções e atenda suas necessidades, pois são poucos alunos que vão até o fim do curso, muitas vezes evadem por não se adaptarem à metodologia utilizada por seus docentes.

No Brasil, são milhões de jovens e adultos que não puderam se escolarizar durante a infância e adolescência. Os números do analfabetismo nos oferecem não só a dimensão do desafio educacional brasileiro. Quando observados de modo estratificado, podem informar como esse desafio se configura em cada região, município, grupo social, comunidade e nos diferentes segmentos da população. (UNESCO, 2008, p. 55)

O Brasil iniciou a EJA com vários programas de alfabetização para Jovens e Adultos, mas ainda não alcançou o êxito esperado, pois há a permanência de dificuldades de profissionais qualificados e com disponibilidades para trabalhar em áreas de risco e regiões que ainda sofrem com a dificuldade de infra- estrutura, mais mesmo com todas essas dificuldades muitos jovens e adultos buscam essa educação para obterem informação e conhecimento. “Os programas de alfabetização de jovens e adultos, sua organização e funcionamento, seus conteúdos e abordagens metodológicas devem estar ancorados nas necessidades dos sujeitos que dela tomam parte”. (UNESCO, 2008, p. 55).

A Unesco afirma que os professores necessitam de uma preparação ou formação adequada, pois as características e perspectivas dos jovens e adultos são diferentes das perspectivas das crianças, sua atuação em sala de aula deve partir do diálogo, através do qual obterá as informações de cada educando de forma simples, devendo respeitar seus conhecimentos iniciais, assim organizando melhor o método de alfabetização que irá seguir para que os alunos não sejam novamente vitimizados pelo fracasso escolar, uma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

vez que já fracassaram ou foram excluídos no passado. Esse público precisa se preparar para um mundo letrado, para um mundo que avança e se renova a cada dia.

Em sociedades contemporâneas, a escrita está presente em boa parte das situações de convívio e interação, e o uso efetivo dessa linguagem exige das pessoas o emprego de competências cada vez mais sofisticadas (UNESCO, 2008, p. 57). O preparo das pessoas para esse mundo contemporâneo de avanço tecnológico e social requer mais estudos e aprendizagens para lidar com as situações de um mundo globalizado. O uso da escrita e da leitura faz parte desse avanço, pois é preciso ter boas informações para um convívio social.

A linguagem é dividida entre pessoas que tem uma formação, cada um leva uma técnica e uma forma de se expressar em suas posições sociais, a linguagem tem seu papel na sociedade e devemos respeitar a linguagem cultural de cada grupo social.

Ter domínio ou não dessa linguagem e saber ou não usá-la em múltiplas práticas sociais afeta de muitas maneiras os papéis que as pessoas assumem ou lhes são atribuídos nas mais diferentes atividades. São saberes que podem limitar ou ampliar a participação e neles estão implicadas a aprendizagem de comportamentos, gestos, procedimentos, atitudes e valores, o que traz uma série de consequências para os modos como as pessoas percebem a si mesmas e são vistas socialmente. (UNESCO, 2008, p. 57)

A escola tem como função informar e dá novas propostas para a clientela que faz uso da leitura e da escrita. A linguagem avança a parti dos conhecimentos e através das leituras se aprendia falar e escrever corretamente. O uso da linguagem é um meio social que define sua cultura e sua competência. As pessoas que não tiveram acesso à escola apresentam uma “restrição” da linguagem, e muitas delas são identificadas com analfabetas pela falta de conhecimentos e de leitura. A leitura e a escrita são aprendizados que abrange muito importantes para o desenvolvimento social e cognitivo dos indivíduos.

O ensino da EJA foi criado para atender a sociedade em geral e de forma inclusiva, dando direito a todos ao ensino. Seja negro, pardo, branco ou de etnia indígena, a educação deve existir para todos. O direito de estar na escola é de todos, seja criança, jovem, adulto ou idoso, o ensino da EJA foi criado para suprir essa necessidade social.

Paulo Freire e seu Método de Alfabetização de Jovens e Adultos

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Paulo Freire foi um educador que contribui muito para o ensino da EJA, através dos movimentos sociais, ele desenvolveu uma metodologia própria, dando novas perspectivas para os discentes dessa modalidade. Freire era um educador observador e através de suas observações podia distinguir os níveis de aprendizado, e através de conversas informais formava um círculo e através dos relatos de experiências de cada trabalhador ele organizava sua prática pedagógica suas e alfabetizava jovens e adultos, levando-os à leitura não só da palavra, como também à leitura de mundo, sensibilizando-os à conscientização de sua realidade política e social.

A ideia de uma tão rápida aprendizagem do ler-e-escrever logo em seguida seria revista por Paulo Freire e seus companheiros de equipe. Em um tão curto tempo, os alfabetizando adultos chegaram a um nível de alfabetização elementar, aquela em que a pessoa reconhece letras e palavras, lê frases e escreve pequenas mensagens. (Freire, 1996, p. 54)

Freire trabalhava de forma simples e dispensava as cartilhas. Para ele, o uso das cartilhas significava seguir um método de ensino tradicional, levando o aluno a ter dificuldades de aprender. O método de ensino de Freire era de forma libertadora: ele usava as experiências dos alunos e aplicava por meio dos diálogos e relações de ensino horizontais. Freire aproveitava o aprendizado e as experiências dos alunos propondo novas práticas pedagógicas para serem trabalhadas pelos professores do ensino da EJA.

Pensemos uma vivência de alfabetização em que, em lugar de se aprender apenas a ler- escrever palavras de uma maneira instrumental e mecânica, chega-se a saber ler-e-escrever palavras por meio do aprendizado de um diálogo crítico e criativo com os outros, “ao vivo”, e também com os textos escritos. Um círculo de trocas de saberes em que se aprende a ouvir e a falar, ao mesmo tempo em que se aprende a ler e a escrever (...). Através dos diálogos e das indagações e trocas de experiência, os alunos aprenderiam uns com os outros, segundo Freire, “trabalho de aprender” onde ninguém ensina a ninguém, mas todos aprendem uns com os outros e todos entre todos. (Freire, 2005, p. 58).

E assim os alunos aprendiam a ler e a escrever de forma libertadora, sem o sistema opressor que dominava as escolas tradicionais. Pois, na verdade, só começamos a compreender o que lemos o que alguém deixou por escrito, quando aprendemos também a partilhar com outras pessoas as suas ideias. Quando as acolhemos em nossos silêncios

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

e as ouvimos de maneira atenta. Aprendendo a ouvir o outro e a respeitar as suas ideias, cada um aprende também a “dizer a sua palavra”, como gostava tanto de enfatizar Paulo Freire. (Freire, 2005)

Freire deixava os educandos relatarem suas experiências e ensinava a respeitarem o conhecimento do outro, pois nem todos são iguais, alguns sabem mais e outros sabem menos, mas essa classificação não era dividida pelo método de ensino de Paulo Freire. Para ele, uns aprenderiam com os outros sua aprendizagem e práticas, trocando ideias como Freire ensinava.

As atividades de alfabetização exigem a pesquisa do que Freire chama “universo vocabular mínimo” entre os alfabetizados. É trabalhando este universo que se escolhem as palavras que farão parte do programa. Estas palavras, mais ou menos dezassete, chamadas “palavras geradoras”, devem ser palavras de grande riqueza fonémica e colocadas, necessariamente, em ordem crescente das menores para as maiores dificuldades fonéticas, lidos dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizados e da linguagem local, que por isto mesmo é também nacional. (Freire, 2005, p. 59)

Freire usava uma palavra geradora que era escolhida pelos educandos. A partir dessas palavras, iniciava o processo de alfabetização, partindo de seus significados sociais e políticos. Em suas aulas eram sempre indagadas as questões sociais dos grupos e como eles viam o mundo, pois o objetivo de Freire era formar cidadãos críticos, de bem e preparados para lutar por uma sociedade realmente democrática, onde os direitos fossem iguais para todos. O seu método de alfabetização de Jovens e adultos acontecia dessa forma.

Metodologia

Para a construção desta investigação optamos pelo método fenomenológico, o qual consideramos o mais adequado para a investigação.

O método fenomenológico caracteriza-se pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana” Como se fosse um retorno à totalidade do mundo vivido. Este método possui uma abordagem que não se apegue tão somente às coisas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

factualmente observáveis, mas visa a penetrar seu significado e contexto como afirma (Boss, 1979, p. 3-4).

Dessa forma, buscamos através dos relatos dos alunos da EJA a compreensão da sua realidade e as contribuições dessa modalidade de ensino para sua vida pessoal e profissional. Com relação à pesquisa, primeiramente realizou-se um estudo bibliográfico, com o qual foram coletadas informações referentes ao assunto em livros, revistas, artigos e leis. Para Lakatos e Marconi (2001) “ a pesquisa bibliográfica primária ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (p. 83).

Logo em seguida foi realizada uma pesquisa de campo, onde fomos em escolas públicas que oferecem a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, buscando conhecer a realidade dos discentes. Segundo Fonseca (2010) “O pesquisador efetua a coleta de dados diretamente no local da ocorrência dos fenômenos. Para a realização da coleta de dados, são utilizadas técnicas específicas como a observação direta, aplicação do questionário, os formulários e as entrevistas” (p. 70). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os questionários de perguntas abertas, como também, entrevistas com os alunos que ainda apresentaram dificuldades na leitura e escrita.

O universo da pesquisa foi uma escola que oferece Educação de Jovens e Adultos. A amostra foi composta por dez (10) discentes dessa modalidade de ensino. Os dados foram analisados qualitativamente, tendo sido realizada através da interpretação das opiniões dadas pelos sujeitos envolvidos através das respostas dos questionários.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

Pretende-se aqui analisar as informações levantadas durante a investigação. A coleta dos dados foi realizada em uma escola da Cidade de Manaus, localizada na Zona Centro Oeste no Bairro da Nova Esperança, sendo uma Escola Municipal da Rede Pública que oferece o ensino de EJA no turno noturno. Foi aplicado um questionário com 10 perguntas para serem respondidas. A faixa etária dos alunos era entre 15 a 60 anos. Vejamos as perguntas:

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

1ª pergunta: “Você é aluno da Educação de Jovens e Adultos?”. Todos responderam que sim.

2ª pergunta: “Qual o motivo que levou você a se matricular na Educação de Jovens e Adultos?”. 100% desses alunos afirmaram que buscavam a aquisição de novos conhecimentos e a aprendizagem da leitura e da escrita.

3ª pergunta: “Você foi alfabetizado (aprendeu a ler) em uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos?”. Quando indagados a respeito do local em que aprenderam a ler e escrever, todos afirmaram que foram alfabetizados em turmas de educação de Jovens e Adultos.

4ª pergunta: “De que maneira a sua professora trabalhava a leitura e a escrita, ela utilizava quais recursos?”. Livros, revistas, música? Os discentes da EJA afirmaram que a Professora trabalha utilizando livros e jornais, dinâmicas, conversas de notícias de mundo e outros métodos para o melhor aprendizado.

5ª pergunta: “Você adquiriu conhecimentos neste período que está frequentando a turma da Educação de Jovens e Adultos? O que você aprendeu?”. 80% dos discentes aprenderam a ler e escrever corretamente.

6ª pergunta: “Além dos conhecimentos adquiridos, o que mais você aprendeu na escola?”. Discente “A” respondeu que aprendeu durante as aulas a ser responsável e lutar por novos direitos de cidadãos. Discente “B” respondeu que aprendeu os conhecimentos da matemática e a resolver os problemas de rotina através do ensino da EJA.

7ª pergunta: “Você se sente bem em sua escola? Como é o seu relacionamento com seus colegas e professor(a)?”. 100% dos alunos afirmaram que se sentem muito bem na escola, têm um bom relacionamento tanto com sua professora, quanto com seus colegas.

8ª pergunta: “Os estudos na Educação de Jovens e Adultos melhoraram a sua vida pessoal e profissional?”. 100% dos alunos afirmaram que sim, dizendo que aos poucos está melhorando, principalmente por facilitar o ingresso no mercado de trabalho.

9ª pergunta: “Esses conhecimentos que você adquiriu contribuíram (ajudaram) no acompanhamento escolar de seus filhos?”. Todos os alunos que já constituíram família afirmaram que sim.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

10ª pergunta: “Você passou a ser mais respeitado pelas pessoas de seu convívio quando começou a estudar na Educação de Jovens e Adultos?”. Todos afirmaram que sim: disseram que passaram a ser admirados e mais aceitos por seus colegas.

Através das respostas dos questionários dos alunos da EJA, percebeu-se que alguns estão em processo de alfabetização. As respostas foram satisfatória para a pesquisa, pois o foco era compreender de que forma estava sendo trabalhado o ensino com os alunos da EJA. Por meio das observações da visita da escola, deu para perceber que o ensino estava sendo administrado de forma igual para todos.

Considerações Finais

Diante do exposto, considera-se que a Educação de Jovens e Adultos é de suma importância para que os jovens e adultos que não tiveram oportunidades de ingresso na escola em idade própria se tornem pessoas alfabetizadas, conseguindo fazer o uso da leitura e escrita no seu cotidiano e, além disso, prossigam em seus estudos e melhorem a sua qualidade de vida. Porém, acredita-se que é necessário que a prática da alfabetização ocorra com uma metodologia adequada, entre as quais citamos o método utilizado por Paulo Freire, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e crítico dos alunos.

De acordo com as leis, as metodologias devem ser adequadas ao público jovem e adulto, não devendo ser utilizadas metodologias mais adequadas para crianças, em função das grandes experiências adquiridas por esses discentes. A pesquisa realizada através de relatos de experiências de alunos das turmas da EJA demonstrou que apesar dos docentes utilizarem vários recursos para incentivarem a prática da leitura, da escrita e de vários outros conhecimentos, nem sempre utilizam os métodos específicos para o trabalho pedagógico com o aluno adulto. No entanto, apesar das falhas, as turmas da EJA contribuem em muito para a ascensão econômica e melhoria de vida de muitos brasileiros que se encontram em estado de exclusão social.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referências

- Albuquerque, E. B., Leal, T. F. (2006). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autentica.
- Andrade, D. (Org, 2005). *Gestão democrática da educação - Desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freire, P., & Brandão, R. (2005). *Educar para transformar: Fotobiografia/ Carlos Brandão*. São Paulo: Mercado Cultural.
- Gadotti, M. (2007). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- Gregorio, J. da S., & Lucimar, M. de S. L. (Org., 2009). *Educação de jovens e adultos: Convivendo e aprendendo com as diferenças*. Ed: Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. de S. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 21 Ed. Petrópolis: Vozes.
- Moll, J. et al. (2004). *Educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação
- UNESCO (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: Lições da prática*. Brasília.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA E AS SUAS REPERCUSSÕES

Coutinho, J.¹ & Leal, A.²

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal),
joanalimacoutinho@gmail.com

²Escola Secundária de Paços de Ferreira (Porto, Portugal), andreia.d.leal@gmail.com

Resumo

A investigação aponta que docentes motivados são mais produtivos e têm influência positiva na motivação e no sucesso dos seus alunos. Por outro lado, entende-se que as condições de mal e bem-estar no ensino dependem de como o docente lida com as potenciais fontes. O objetivo deste estudo é compreender a motivação profissional de docentes, o seu impacto biopsicossocial e a influência na gestão da sala de aula e no desempenho escolar dos alunos. Partimos de uma metodologia mista, utilizando um questionário adaptado da *Escala de Desmotivação Profissional Maslach Burnout Inventory* e analisando os dados com o *IBM SPSS Statistics 20* e análise de conteúdo. A amostra é constituída por 36 docentes, 29 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Dos resultados obtidos, salienta-se que a maioria dos docentes (72%) sentem-se cansados depois de um dia de trabalho, 46% sente diariamente que o trabalho os está a desgastar e 70% sente que trabalha demasiado. Não obstante, 97% considera que desempenha eficazmente as suas tarefas. 94% crê que a (des)motivação profissional influencia a gestão da sala de aula e o desempenho escolar dos alunos. Neste sentido, encontramos dados associados ao desgaste emocional e físico que indicam a necessidade de serem aprendidos modos de prevenção e estratégias de coping para lidar com as situações que os docentes vivenciam na profissão, uma vez que a desmotivação profissional poderá ter impacto negativo na gestão da sala de aula e no desempenho dos alunos.

Professional motivation in teaching and its impact

Abstract

Research shows that motivated teachers are more productive and have a positive influence on motivation and success of their students. Moreover, it is understood that the well-being conditions in teaching depend on the teachers handles potential sources. This study aimed to evaluate and understand the professional motivation of teachers, and its biopsychosocial impact and influence on classroom management and school performance of students. For this purpose, we used a questionnaire adapted from the Maslach Burnout

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Inventory and we analyzed the data with the IBM SPSS Statistics 20 and content analysis. Our sample consists of 36 teachers, 29 female and 7 male. The results indicate that the majority of teachers (72%) feel tired after a day of work, 46% feel burned out from their work and 70% feel they are working too hard on their job. Nevertheless, 97% consider they are carrying out the tasks entrusted to them effectively. Finally, 94% believe that professional (de)motivation influences the classroom management and school performance of students. In this sense, we found data associated with work-related strain (physical and mental), which demonstrates the need to prevent demotivation and distress and to learn strategies to cope with various situations that teachers experience in their job, as professional demotivation may have a negative impact on the management of classroom and students performance.

Introdução

A motivação corresponde a um conjunto de variáveis que orientam o comportamento em dado sentido, com vista à obtenção de um ou mais objetivos (Fita, 1999). De acordo com Huertas (2001), devemos compreender o conceito como um processo psicológico, incluindo variáveis afetivas e emocionais, com impacto biopsicossocial, sendo que diferentes pessoas possuem distintos tipos de motivação para um determinado aspeto. Este autor considera a motivação enquanto energia psíquica do ser humano, concretizada através de metas que orientam as pessoas na prossecução dos seus objetivos. Assim, entende-se por motivação a ativação, a direção e a manutenção ou persistência de determinado comportamento até à obtenção do(s) objetivo(s) (Oliveira, 2005).

Podemos considerar a distinção de dois tipos de motivação, a saber, motivação intrínseca e motivação extrínseca (Huertas, 2001; Oliveira, 2005). A primeira associa-se ao interesse individual pelo comportamento, que se justifica por si mesmo. Relaciona-se com a autodeterminação e a compensação por se realizar algo que traz prazer ao próprio (ex., para um docente, transmitir conhecimentos aos alunos pode despertar em si uma determinação que o levará a dar a conhecer as matérias vencendo obstáculos que se possam interpor, como a indisciplina na sala de aula). A motivação extrínseca associa-se a uma recompensa externa - ex., remuneração pelo trabalho prestado (Pereira & Fávero, 2001).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Não obstante a anterior distinção, no que respeita a motivação profissional, podemos considerar uma outra nomenclatura, segundo Chiavenato (2002), associada a duas classes de fatores: higiénicos e motivacionais. Os primeiros referem-se às condições de trabalho, como sejam as políticas da organização, a remuneração, os benefícios sociais, o clima organizacional. Os fatores motivadores referem-se às funções que caracterizam determinado cargo. O conjunto destes fatores caracteriza a motivação associada à profissão.

Neste sentido, compreendemos a complexidade do comportamento das pessoas dentro das organizações, considerando-se características internas (e.g., motivação, capacidade de aprendizagem, capacidade de relacionamento interpessoal, perceção do ambiente externo e interno) e características externas relacionadas com o contexto social, cultural, político e da própria organização (e.g., como se organiza, qual a política de recursos humanos, recompensas) (Tadin, Rodrigues, Dalsoquio, Guabiraba, & Miranda, 2005).

No contexto da educação, globalmente, podemos situar a motivação num “processo complexo de interinfluências que conectam diretamente o ensinar do docente ao aprender do discente, revelando-se em distintas situações quotidianas, em cada contexto denominado de educativo” (Sampaio & Baez, 2014, p. 3). Assim, consideram-se os conceitos de metas e de objetivos implementados neste contexto.

De acordo com Machado, Soares, Brites, Ferreira, Farhangmehr, e Gouveia (2011), o corpo docente tem um papel importante e central na prossecução dos objetivos da organização em que trabalha, considerando-se que esta classe de profissionais possui uma influência forte no clima organizacional. Neste sentido, Saglam (2007) observa que docentes motivados são mais produtivos, têm influência na motivação dos seus alunos, potenciando-a e, conseqüentemente, pode haver um aumento no sucesso dos estudantes.

Por outro lado, entende-se que as condições de mal e bem-estar no ensino dependem de como o docente lida com as potenciais fontes, podendo ser aprendidos modos de prevenção e competências de *coping* para lidar com as situações que vivenciam (Sampaio & Baez, 2014).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Assim, o objetivo deste estudo é compreender a motivação profissional de docentes, o seu impacto biopsicossocial e a influência na gestão da sala de aula e no desempenho escolar dos alunos.

Método

Participantes

A amostra é constituída por 36 docentes, aproximadamente, 81% do sexo feminino e 19% do sexo masculino. No que concerne às idades dos participantes, a média é de, aproximadamente 47 anos ($M = 46.75$, $DP = 8.28$), tendo o participante mais novo 23 anos e o mais velho 61. Relativamente aos anos de docência, a média é de, aproximadamente, 23 anos ($M = 22.80$, $DP = 8.31$), sendo que o tempo mais curto de atividade é de um ano e o trabalho mais longo é executado por um docente há 33 anos. No que concerne ao concelho de Portugal onde desenvolvem o seu trabalho, 17 participantes referem trabalhar em Vila Nova de Gaia, oito no Porto, seis em Paços de Ferreira, dois em Valongo, um Arouca, um em Matosinhos e um em Paredes.

Instrumento

Este estudo tem um carácter exploratório, descritivo e interpretativo. Partimos de uma metodologia mista, utilizando um questionário adaptado da *Escala de Desmotivação Profissional Maslach Burnout Inventory*. Assim, o questionário do nosso estudo compreende 26 questões, 22 diretamente associadas aos objetivos da investigação e quatro relativas à caracterização sociodemográfica dos participantes.

Procedimentos

Para o processo de recolha da amostra, estabeleceu-se contacto com as direções de dois agrupamentos de escolas da zona do norte de Portugal. O instrumento foi disponibilizado *online*, sendo partilhado um *link* de acesso com todos os docentes dos agrupamentos contactados. Na página do estudo, estavam presentes informações que

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

contemplavam uma sucinta explicação dos objetivos de estudo, a alusão ao anonimato de cada participante, a confidencialidade de todas as respostas, a importância do preenchimento de todos os itens do questionário e, ainda, a referência ao uso dos dados apenas em contexto de investigação.

Quanto aos procedimentos de tratamento e análise da informação, utilizou-se o programa informático *IBM SPSS Statistics 20*, obtendo-se dados estatísticos como distribuição de frequências, médias e desvios-padrão e valores mínimos e máximos. Foram feitas análises descritivas e inferenciais dos dados. No que concerne à análise e interpretação do discurso escrito veiculado pelos participantes, efetuámos uma análise de conteúdo categorial das diferentes respostas do questionário, seguindo os procedimentos descritos por Bardin (2011).

Resultados

Dos resultados obtidos, salienta-se que a maioria dos docentes (72%) ($p = .45$) sentem-se cansados depois de um dia de trabalho, 46% sente diariamente que o trabalho os está a desgastar ($p = .49$) e 70% sente que trabalha demasiado ($p = .43$). Não obstante, 97% considera que desempenha eficazmente as suas tarefas ($p = .39$).

Na tabela seguinte, para cada valor significativo exposto anteriormente, apresenta-se a ponderação aproximada nos casos de possibilidades de resposta “algumas vezes por semana” ou “todos os dias”, em relação ao total.

	Algumas vezes/ semana	Todos os dias
Cansaço depois de um dia de trabalho	60%	40%
Desgaste provocado pelo trabalho	25%	75%
Sentir que se trabalha demasiado	56%	44%
Desempenho eficaz das tarefas	23%	77%

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

94% crê que a (des)motivação profissional influencia a gestão da sala de aula ($p = .42$) e o desempenho escolar dos alunos ($p = .44$). No que concerne à questão aberta para justificação da influência na sala de aula, através da análise de conteúdo, compreende-se que 12 docentes (aproximadamente, 33% do total) consideram que alguém motivado conseguirá demonstrar competências eficazes de gestão, enquanto que um professor desmotivado relativamente ao trabalho terá dificuldades em fazê-lo (14 respostas, aproximadamente, 39% do total). Estão presentes, ainda, respostas (4) em que o tema da desmotivação é abordado, porém, sem se verificar uma ligação com a gestão das aulas. Relativamente à influência no desempenho dos alunos, verifica-se que 74% dos respondentes considera que este é um reflexo da motivação do professor, no sentido em que uma motivação elevada para o trabalho possibilita um maior entusiasmo e disponibilidade dos alunos para aprender (12 respostas), enquanto que a desmotivação profissional estará associada a desinvestimento e menor esforço por parte dos estudantes (8 respostas).

Não foram obtidos resultados significativos no que concerne à sensação de cansaço ao acordar e pensar em enfrentar um novo dia, ao esgotamento emocional, à preocupação de que o trabalho pode endurecer emocionalmente, à frustração e ao stresse associados ao desempenho das tarefas profissionais.

Discussão

A partir da análise dos resultados, salientam-se os dados associados ao desgaste emocional e físico relacionado com o trabalho, vivenciado pelos docentes que participaram no estudo. Particularmente, esta sensação é experienciada diariamente por muitos profissionais. A médio e longo prazo, podem associar-se sintomas como um alto índice de absentismo, falta de compromisso com o trabalho, um desejo anormal de férias, baixa autoestima, incapacidade de considerar positivamente a escola (Esteve, 1999).

À semelhança de outras profissões, compreende-se que o trabalho do professor passou por profundas mudanças nos últimos tempos, não apenas nas condições de execução, mas no que concerne ao próprio contexto social onde se concretiza, sendo que os alunos de atualmente apresentam atitudes e comportamentos radicalmente distintos daqueles de umas décadas atrás (Nóvoa, 2002). Surgem novos dilemas focados na

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

dimensão humana e relacional do ensino e, neste sentido, compreende-se que os problemas do professor podem separá-lo cada vez mais dos seus alunos (Camana, 2007). Com efeito, não obstante os participantes neste estudo considerarem, quase na totalidade, que executam eficazmente as suas tarefas profissionais, nas respostas de justificação sobre a influência da (des)motivação do docente na gestão da sala de aula e no desempenho dos alunos, verifica-se um número considerável de respostas que associam a desmotivação a impactos negativos nos dois aspetos referidos.

Neste sentido, questionamo-nos sobre se a motivação associada à profissão poderá incluir variáveis que se sobreponham a sintomas com possíveis consequências altamente nefastas, como o desgaste emocional, permitindo que, mesmo vivenciando-o, se consiga manter um nível elevado de execução das tarefas profissionais. Esta aparente contradição entre a existência de desgaste forte diário e uma boa gestão e execução das tarefas pode entender-se, também, de acordo com a noção de Esteve (1999), que afirma: “Essa mesma implicação pessoal que antes aparecia como fonte de autorrealização apresenta, portanto, ao educador uma ambivalência; tornando-se paradoxalmente a cara e a cruz de sua atividade educadora” (p. 60). Neste contexto, apresentamos a resposta de um docente: “Separo o trabalho profissional (a desmotivação que todos os dias chega às escolas: aumento de horas de trabalho; aumento de utilização de papeis, cada vez ganho menos, reuniões intercalares fora de horário escolar) com a gestão em sala de aula. Adoro aquilo que faço todos os dias - dar aulas e contribuir para o sucesso dos alunos”. Relembrando a distinção efetuada por Chiavenato (2002), podemos afirmar que, neste e noutros casos, os fatores motivacionais, de carácter positivo, se terão sobreposto aos higiénicos, vivenciados como negativos.

Em investigações futuras, será relevante aumentar o número da amostra e abarcar uma maior variedade no que concerne às regiões geográficas a que os docentes pertencem e onde realizam o seu trabalho, promovendo uma melhor compreensão destes dados ao nível nacional.

Como possíveis implicações práticas deste estudo, indica-se a necessidade de serem aprendidos modos de prevenção e estratégias de *coping* para lidar com as situações que os docentes vivenciam na profissão, uma vez que a desmotivação profissional poderá ter impacto negativo na gestão da sala de aula e no desempenho dos alunos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referências

- Camana, C. (2007) O sofrimento “externo” do professor. In J. P. Pourtois & N. Mosconi (Eds.), *Prazer, sofrimento, indiferença na educação* (pp. 123-159). São Paulo: Edições Loyola.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos - Edição Compacta (7.ª ed)*. São Paulo: Atlas.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc.
- Fita, E. C. (1999). O professor e a motivação dos alunos. In J. A. Tapia, & E.C. Fita (Eds.), *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz (4.ª ed.)* (pp. 65-135). São Paulo: Loyola.
- Huertas, J. A. (2001). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Machado, M. L., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., Farhangmehr, M., & Gouveia, O. (2011). Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 167-181.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação – 1. Aprendizagem - Aluno*. Porto: Livpsic.
- Pereira, M. C., & Fávero (2001). A motivação no trabalho da equipe de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9(4), 7-12.
- Saglam, A. C. (2007). Motivation of academics: An Empirical Assessment of Herzberg’s Theory. *International Journal of Educational Reform*, 16(3), 260-274.
- Sampaio, A. A., & Baez; M. A. (2014). *Motivação inicial na formação docente*. Florianópolis: X ANPED SUL.
- Tadin, A. P, Rodrigues, J. E., Dalsoquio, P., Guabiraba; Z. R., & Miranda, I. T. (2005). O conceito de motivação na teoria das relações humanas. *Maringa Management: Revista de Ciências Empresariais*, 2(1), 40-47.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

MOOC: QUAL O PAPEL NA RECONCEPTUALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE?

João Leal

Faculdade de Ciência e Tecnologia
Universidade Fernando Pessoa
Porto, Portugal
jjleal@ufp.edu.pt

Luís Borges Gouveia

Faculdade de Ciência e Tecnologia
Universidade Fernando Pessoa
Porto, Portugal
lmbg@ufp.edu.pt

Resumo

Assistimos a um período de alteração continuada da sociedade nas suas práticas por via inúmeros fatores como a sua crescente digitalização e o surgimento de uma crise económica que coloca desafios às Universidade e a todo o sistema de ensino superior.. Os MOOCs representam uma das últimas propostas na evolução dos recursos educacionais abertos. Primeiro, o livre acesso a conteúdos e depois o acesso livre a cursos on-line gratuitos. Assim, os MOOCs, como atualmente concebidos, poderão ir ao encontro de alguns dos desafios da educação de nível superior: acesso e custo. Este novo paradigma proporciona um alargamento de públicos e uma relação diferente com quem usufrui do conhecimento proporcionado no contexto tradicional da universidade. Poderá ter diversas implicações quer ao nível das Instituições, que terão que rever a sua forma de funcionamento, assim como, ao nível dos alunos, que passarão a ter e acesso mais facilitado à Universidade e poderão encontrar formatos otimizados para cada segmento ou perfil de utilizador. Deste modo, com a competição dos MOOCs a aumentar, são vários os dilemas que se apresentam, entre os quais de que forma deverá a Universidade evoluir para melhorar e actualizar o seu sistema de ensino de uma forma sustentada, não apenas a nível financeiro mas também assegurando a sua competitividade, qualidade e garantindo os níveis de eficácia e eficiência oferecidos nas práticas tradicionais.

Palavras-chave: MOOC, aprendizagem, universidade, informação.

Abstract

Witnessed a period of continuous change society in their practices with numerous factors such as its increasing digitization and the emergence of an economic crisis that poses challenges to the University and the entire system of higher education .. The MOOCs represent one of the latest proposals in the evolution of open educational resources. First, free access to content and then

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

free access to free online courses. Thus, MOOCs, as currently designed, will go and meet some of the challenges of higher education: access and cost. This provides a new paradigm for public extension and a different relationship with those who use the knowledge provided in the traditional context of the university. May have several implications both in terms of institutions, which will have to revise its way of functioning, as well as at the level of the students, and they will have easier access to the University and can find optimal shapes for each segment or user profile. Thus, with increasing competition from MOOCs are several dilemmas that arise, including how the university should evolve to improve and upgrade its education system in a sustainable way, not only financially but also ensuring their competitiveness, ensuring quality and levels of effectiveness and efficiency offered by traditional practices.

Keywords: MOOC, learning, university information.

Introdução

A tecnologia transformou-se numa ferramenta central para o suporte da aprendizagem, muito para além das tradicionais estratégias didáticas e de apropriação para aproximar o conhecimento dos alunos e promover formas mais eficientes e, espera-se eficazes, formas de ensino.

Educar é, necessariamente, construir um percurso para o futuro, abrindo caminhos para que este seja sempre melhor, quer a nível individual (pois pode proporcionar, a cada um, uma maior satisfação das suas necessidades de realização pessoal e um maior bem-estar) quer a nível coletivo (enquanto fundamental para o desenvolvimento económico e das sociedades).

Compete à escola, no atual contexto do nosso território, antes de mais, formar cidadãos ativos, conscientes, intervenientes, respeitadores e defensores de valores democráticos. Compete, de facto, tudo isto à escola, mas numa lógica de escola em simbiose com a comunidade em que se insere e escola promotora do desenvolvimento desta, a função da escola não se pode resumir ao atrás referido. Isto é, não se pode limitar a ter uma prática homogeneizada e normalizada, comum a tantas outras escolas, tendo como meta o sucesso das aprendizagens académicas formais por parte dos alunos (podendo este ser mais ou menos conseguido). Sendo a escola uma Universidade, é expectável um reforço da produção, discussão e disseminação do conhecimento e de práticas que reforcem o aspetos associados com o conhecimento científico, mas também

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

com uma literacia humanista e fundadora de uma forte identidade – aspetos mais ambiciosos e de maior grau de complexidade que justificam o nome de Universidade.

É possível afirmar que, em poucos séculos, a nossa civilização evoluiu e modificou-se profundamente, tendo nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) um motor dinamizador e bastante influente, nas mudanças mais recentes e das quais ainda verdadeiramente não conseguimos avaliar o impacto, pois são recentes ou estão mesmo a decorrer. Estas constantes alterações estão a gerar uma sociedade tecnológica e global, também designada de *instant coffee society* (Patrocínio, 2001).

Sociedade da Informação e Novos Saberes

Foram várias as transformações e inúmeras as inovações que marcam a sociedade atual, envolvendo não só uma dimensão puramente tecnológica, mas também económica e social, com consequências para como se ensina e se aprende e mesmo para o papel esperado da Universidade. O digital invade as nossas casas e está presente numa percentagem crescente da catividade da maior parte das pessoas sendo parte integrante quer das preocupações sociais, quer do discurso político – poder-se-á afirmar que vivemos numa sociedade marcada pela omnipresença do digital, refletido nos serviços e tecnologias como a Internet e a World Wide Web, os telemóveis ou o uso de cartões bancários para efetuar pagamentos – tudo isso, troca de informação digital e de controlo, que gera enormes e complexos fluxos de informação, transformadores de práticas e potenciadores de criação de novo valor pelo próprio acervo de dados que proporcionam.

Desta forma assistimos à emergência de uma sociedade da informação (SI), na medida em que o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber (Delors, 2003).

O aluno dos nossos dias possui competências e conhecimentos diferentes dos alunos da geração anterior visto que têm acesso a variadas fontes de informação e comunicação existentes em casa e/ou na escola, possuindo uma cultura diferente e vivendo segundo novos valores e padrões sociais (Silva, 2004).

A SI caracteriza-se pelo novo tempo civilizacional e tecnológico, facultado pela revolução tecnológica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (pilares que

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

renovam e reinventam a sociedade), pois disponibilizam instrumentos de trabalho adaptados às novas exigências impostas pela SI, flexibilidade em espaço e tempo, acessibilidade, individualização e interatividade, permitindo uma maior disponibilidade e uma generalização do acesso à educação (Fonseca, 1999).

Paralelamente a esta implementação da SI associam-se preocupações de garantia de igualdade de acesso aos recentes meios de informação e transmissão de conhecimentos para todos os cidadãos de forma a construir mais e melhor democracia, combater a info-exclusão e as desigualdades culturais, sociais e económicas, a modernização do país de forma a o tornar mais competitivo (Silva, 2004).

Almeida, Marques & Alves (s.d.) alegam o facto de se dever assumir a importância do conceito de aprendizagem ao longo da vida (*long life learning*) enquanto fator que estrutura os percursos profissionais ao mesmo tempo que também questiona a conceção de carreira profissional enquanto processo de exercício profissional contínuo.

Este conceito de SI nasce com a necessidade de conjuntamente explicar e justificar o conjunto de factos sociais a que temos vindo a assistir e em que as tecnologias de informação estão na base destes fenómenos (Oliveira, 1997).

A designação de “aldeia global” nos media é muito vulgar devido ao facto da globalização “ter ocorrido/estar a ocorrer suportada pelo extraordinário desenvolvimento das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) o que veio opor a "revolução digital" à "revolução industrial", provocando uma transformação paradigmática nas formas de produção, de consumo e de circulação de bens e pessoas” (Patrocínio, s.d., p. 2).

O trabalho resultante da participação e empenho de toda a comunidade é uma mais-valia para uma mudança que sustente “*uma comunidade profundamente democrática e auto-regulada*” na qual “todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber colectivos” sem “territórios estanques, fechados ou hierarquicamente justapostos” (Alves, 2002, p. 12). Potenciar interações e enquadrá-las num alinhamento direccionado para a construção de uma visão comum são incontornáveis numa lógica de integração de forma a ultrapassar a lógica de dispersão ou seleção (Azevedo, 2003) que tem frequentemente marcado a vida da comunidade escolar.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A SI conduz progressivamente a uma modificação radical de estilos de vida, de modos de comunicação, de artes de conviver, de manifestação do diverso e de funcionamento da democracia no contexto das sociedades actuais. Deste modo, a SI não se esgota na reducionista visão tecno-lógica do mundo, passando a representar um notável “desafio à liberdade humana de empreender e de determinar o seu destino colectivo” (Carneiro, 2003, p.217).

É neste contexto de mudança, que estas as diferentes propostas que foram surgindo no contexto da Universidade, que os MOOC se enquadram como proporcionando o resultado de uma evolução no uso de plataformas digitais e que proporcionam mudanças também na proposta de valor da própria universidade, abrindo a novos públicos e disseminando o seu conhecimento de formas alternativas às propostas pela Universidade tradicional.

Massive Open Online Courses (MOOC)

Os Massive Open Online Courses (MOOC) poderão ser considerados como conteúdos e/ou cursos normalmente abertos em rede para muitos participantes (Inuzuka & Duarte, 2012).

Muitos destes MOOC têm tido notória popularidade, causando alguma agitação em várias instituições escolares, sobretudo universitárias, devido sobretudo à quantidade de participantes que nos cursos mais populares atingem dezenas de milhares de participantes.

Também pela sua capacidade mobilizadores e pela dimensão destes novos públicos, faz sentido perceber como a tecnologia está a mudar a maneira como se ensina na Universidade e, sobretudo, a forma como os alunos aprendem. Esta mudança ou simples alteração de “pedagogia” assenta num “novo” modelo que obedece a uma reconfiguração do ensino numa perspetiva da “educação aberta” e tem como objetivo principal evidenciar as opções que melhor aparentem favorecer a aprendizagem, bem como, partilhar com a comunidade as principais descobertas e constrangimentos – reforçando o carácter mais liberal de quem controla o processo de aprendizagem ser o alunos (quer no seu ritmo,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

práticas e locais de aprendizagem, sendo impelido por motivações particulares e enquadrado de forma menos formal pelas instituições de ensino).

Os MOOC surgiram em 2008 dentro dos recursos educacionais abertos e é um tipo de curso baseado na teoria de aprendizagem Conectivista. Existem várias definições para o conceito de MOOC, mas todas convergem em três pontos comuns:

- São Livres: qualquer pessoa se pode inscrever (em geral, de forma gratuita);
- De Larga escala: suporta um grande número de participantes (sendo mesmo em muitos casos superior à própria população de uma Universidade Portuguesa: mais de 30 participantes);
- Exigem Simplicidade: requer uma pequena equipa de controlo. Por vezes mesmo apenas necessário um professor para coordenar todas as informações que se encontram na respetiva rede e suporta toda a interação com recurso a uma plataforma digital que gere o essencial do trabalho de interação entre professor e alunos e entre alunos, além da catividade de suporte administrativo e demais gestão da informação.

Existem ainda alguns cursos online que possuem uma estrutura mais centralizada, que se identifica nos cursos presenciais tradicionais. Neste caso, onde existe um professor que transmite os conteúdos para o grupo de participantes e por isso não tem o mesmo grau de interação entre os participantes como no cMooc, a que passamos a designar por xMOOC.

O Massachusetts Institute of Technology (MIT) ofereceu o curso de “Circuits and Eletronics” onde se inscreveram 155 mil alunos (7.200 foram aprovados) é um ótimo exemplo da quantidade enorme de alunos que o MOOC poderá alcançar. O MIT para conseguir formar essa quantidade de pessoas no contexto tradicional, necessitava de 35 anos para o conseguir efetuar (Fonseca, 2013).

George Siemens e Stephen Downes (2008) realizaram as primeiras experiências com os MOOC através de um curso sobre Ambientes de Aprendizagem Pessoal (Personal Learning Environments) que atraiu mais de 1200 pessoas. O aspecto massivo do MOOC trata a experiência do aluno como sendo única e pessoal enquanto que no ensino massificante temos uma experiência padronizada e impessoal o que os torna bastante

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

diferentes (Vieira e Fernandes, 2013). Por outro lado, o MOOC funciona de forma diferente das plataformas tradicionais de ensino a Distância, dado que o conceito neste caso combina as mais variadas ferramentas disponíveis na Internet, como wikis, blogues, microblogs, fóruns, listas de discussão, bookmarks e redes sociais.

Assim, temos o livre acesso à informação ao contrário dos Learning Management Systems (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) onde o conceito da sala de aula tradicional é levado para o ambiente virtual (Downes, 2006).

MOOC e as Universidades

A Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), desenvolveu o projeto “University Futures”, que tem como objetivo alertar e sensibilizar as instituições de ensino superior para as mutações existentes ao nível da educação. Este projecto foi apresentado na conferência “Higher Education to 2030: What Futures for Quality Access in the Era of Globalisation?” realizada em 2008 em que foram propostos vários cenários.

O primeiro cenário “Open Networking” caracteriza-se pela internacionalização e pela rede de contactos entre as várias instituições.

“Serving Local Communities”, foi considerado como segundo cenário e tem como objectivo fazer com que o ensino e a investigação respondam às necessidades da comunidade local ou da região. No terceiro cenário “New Public Management”, as instituições são financiadas com orçamento público embora tenham que recorrer a entidades privadas para o complemento da sua gestão financeira. Por fim, no quarto cenário as instituições de ensino superior prestam serviços a nível comercial quer de ensino, quer de investigação - “Higher Education Incorporated”.

Estes cenários, escritos em 2008, demonstram a preocupação sobre as instituições do ensino superior a nível mundial e a forma como estas poderiam ser afetadas pela emergência de novas propostas como a do surgimento dos MOOC.

Estes exercícios de prospetiva envolvendo o futuro das instituições universitárias levaram também a um movimento de oferta de cursos livres seguindo o modelo dos MOOC. Existem assim, outras soluções possíveis e que emergem sobretudo após a crescente crise económica e o elevado custo do Ensino Universitário. Uma dessas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

soluções foi o aparecimento de cursos MOOC que têm na sua raiz a criação de conteúdos de livre acesso e sem custos para o aluno. Poderemos afirmar que as Universidades estão perante novos desafios e um alargamento do seu âmbito de ação, em especial, no que diz respeito às tradicionais universidades com infraestruturas físicas e vocacionadas para o ensino presencial com recurso a grandes estruturas físicas.

Segundo Nathan Harden (2013):

“Technology will also bring future students an array of new choices about how to build and customize their educations. Power is shifting away from selective university admissions officers into the hands of educational consumers, who will soon have their choice of attending virtually any university in the world online”.

Conclusão

Cada vez mais, a escola deixa de ser o único centro de aprendizagem. Os alunos têm acesso facilitado a múltiplos produtores de conteúdos educativos, como os meios de comunicação social e as tecnologias de informação, aumentando as possibilidades e a consequente liberdade de escolha.

A aula deve ser um momento de reflexão, de transmissão e de aquisição de conhecimentos e nada mudará isto... (será?). O papel do professor será o de colocar o progresso dos alunos acima de tudo, ter respeito pelos alunos, saber manter a disciplina, ser capaz de despertar o interesse, ser um profundo conhecedor dos conteúdos curriculares, ser bom comunicador, ser organizado na transmissão de conhecimentos e na organização das atividades da turma (será?).

É essencial que os alunos sejam cidadãos ativos, conscientes e atualizados, que percebam o mundo que os rodeia, que saibam utilizar as novas tecnologias como os computadores, Internet, e-mail, que saibam comunicar em Inglês, para além de Português (neste caso, aceita-se de forma mais pacífica a imutabilidade destes propósitos relacionados com os alunos).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O enunciado gira em torno da comunicação. E o professor, como comunicador do séc. XXI, não é aquele que se submete a um sistema do passado mas sim aquele que compreende e adota as plataformas do presente, recebendo, sem medo, as do futuro.

Figueiredo (2002) afirma que o futuro da educação está nos contextos que soubermos criar para assim se dar mais vivência aos conteúdos. Também estará em bons conteúdos, em melhores experiências e na exploração da emoção – essa dimensão tão humana da aprendizagem.

O objetivo deste trabalho ainda em fase inicial é o de contribuir para uma reconceptualização do Ensino na Universidade que assegure o essencial do conhecimento para a sociedade e não industrialize as atividades decorrentes do ensino universitários, retirando o seu valor e diminuindo no processo, o papel de quem ensina e aprende e, em última consequência, dos benefícios da criação de conhecimento e da sua disseminação. Não se coloca em causa a necessidade de continuar a formar, mas sim o modelo que existe e que se tem que tornar viável, oferecendo simultaneamente uma oportunidade para melhorar a qualidade da educação e assegurar o essencial da continuidade, não da universidade, mas sim do conhecimento e do seu valor para a sociedade e identidade que este proporciona,

Bibliografia

- Almeida, A. J., Marques, M. A., & Alves, N. (s.d.). Carreiras profissionais: Novos caminhos para as relações de trabalho?. *IV Congresso Português de Sociologia*. Recuperado em 2006, Abril 4, de <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta065.PDF>
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Delors, J. (org.) (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.
- Downes, S. (2006). *Groups and networks*. Recuperado em 2014, Janeiro 4, de http://www.flickr.com/photos/stephen_downes/252157734/.
- Downes, S, & Siemens, G. (2008) *Associations should consider the MOOC*. Recuperado em 2014, Janeiro 20, de <http://www.tagoras.com/2010/09/27/mooc/>

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Figueiredo, A. D. (2002). Redes e educação: A surpreendente riqueza de um conceito, in Conselho Nacional de Educação (2002), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Lisboa.
- Fonseca, J. J. S. (1999). *A educação à janela. Educação à distância em Portugal: Potencialidades e vulnerabilidades*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas. Recuperado em 2006, Dezembro 5, de <http://www.geocities.com/joaojosefonseca/tese.doc>
- Fonseca, M. (2013). *MOOCs mudam o ensino dentro e fora da universidade*. Recuperado em 2014, Fevereiro 2, de <http://porvir.org/porpessoas/moocs-mudam-ensino-dentro-fora-da-universidade/20130404>.
- Harden, N. (2013). The end of the University as we know it. *The American Interest*. Recuperado em 2014, Janeiro 5, de <http://the-american-interest.com/article.cfm?piece=1352>
- Inuzuka, M. A., & Duarte, R. T. (2012). Produção de REA apoiada por MOOC. In B. Santana, C. Rossini, & N. Pretto (org.) (2012). *Recursos educacionais abertos. Práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo. Recuperado em 2014, Janeiro 20, de <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-inuzuka-duarte.pdf>
- Oliveira, L. R. M. (1997). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de educação e Psicologia. Recuperado em 2007, Janeiro 2, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11>
- Patrocínio, J. T. (s.d.). *Tecnologia, educação, cidadania – (Re)pensar projectos educacionais numa abordagem compreensiva da contemporaneidade*.
- Patrocínio, T. (2001). Educação, cidadani@ - Pensar e Agir. Conferência no âmbito do projecto “Reorganizar o Currículo com as TIC” do Centro de Competência Nónio – Século XXI. Évora: Universidade de Évora. Recuperado em 2006, Novembro 20, de <http://web.udg.es/tiec/orals/c12.pdf>
- Silva, A. A. T. (2004). *Ensinar e aprender com as tecnologias*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de educação e Psicologia. Recuperado em 2006, Novembro 20, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3285/1/TESE+-+Ensinar+e+Aprender+%20com+as+TIC.pdf>
- Vieira, A. T., & Fernandes, L. (2013). Orientações para o desenho instrucional de um MOOC: Estudo de caso. *Actas do III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*. Recuperado em 2014, Janeiro 4, de <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-inuzuka-duarte.pdf>

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO BEM-ESTAR SUBJETIVO NUMA AMOSTRA DE PORTUGUESES

Rosina Fernandes¹, Emília Martins², & Francisco Mendes³

1 Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), rosina@esev.ipv.pt

2 Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal),
emiliamartins@esev.ipv.pt

3 Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal),
fmendes@esev.ipv.pt

Resumo

A multidimensionalidade que caracteriza o constructo de bem-estar subjetivo implica atender a aspetos pessoais e contextuais e, de entre estes a investigação tem revelado, sistematicamente, efeitos negativos do desemprego no bem-estar subjetivo (Fernandes, 2013). E, se variáveis sociodemográficas nem sempre se revelam consistentes neste âmbito (Diener, 2009), a análise de dimensões pessoais mais biológicas (ex.: existência de doenças, índice de massa corporal - IMC, condição nutricional) ou psicológicas (ex.: perceção de saúde, satisfação com a imagem corporal, comportamento alimentar) tem-se revelado pertinente em diversos estudos. Exploraram-se estas múltiplas dimensões em 102 participantes (18-89 anos), de ambos os sexos (62% F e 38% M). Para além do questionário de caracterização geral, foram utilizadas as Escalas de Satisfação com a Vida (Simões, 1992) e de Afetividade Positiva e Negativa (Simões, 1993). As análises inferenciais ($p \leq .05$) permitiram concluir que algumas variáveis sociodemográficas se revelaram pertinentes (idade, género e estado civil), encontrando-se ainda um efeito interativo entre as mesmas, na afetividade positiva. O estado de saúde, IMC e condição nutricional, quando favoráveis, mostraram-se positivamente associados ao bem-estar subjetivo, assim como a perceção positiva de saúde, satisfação com a imagem corporal e comportamento alimentar ajustado. Finalmente, a situação de emprego revelou-se favorável à afetividade positiva. Os resultados ilustram a dupla influência da pessoa e do meio na compreensão do que nos poderá tornar mais ou menos felizes e, simultaneamente, acarretam implicações para a estruturação de estratégias que permitam potenciar o bem-estar subjetivo, missão primordial da intervenção psicológica.

Palavras-chave: bem-estar subjetivo, variáveis sociodemográficas, saúde, emprego, dimensões psicológicas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Abstract

Subjective well-being is a multidimensional construct that includes personal and contextual aspects. Research has consistently revealed negative effects of unemployment on subjective well-being (Fernandes, 2013). Socio-demographic variables do not always reveal consistent in this area (Diener, 2009) and the analysis of biological (e.g.: diseases, body mass index - BMI, nutritional status) or psychological (e.g.: health perception, satisfaction with body image, eating behavior) dimensions relevance in subjective well-being, has proved too be relevant in several studies. We explored these multiple dimensions of subjective well-being on 102 individuals (18-89 years; 68% and 32%, male vs. female). In addition to the general characterization questionnaire, the Satisfaction With Life Scale was used (Simões, 1992) as well as Positive and Negative Affect Schedule (Simões, 1993). Inferential analyzes ($p \leq .05$) showed that some socio-demographic variables were relevant (age, gender and marital status), revealing also an interactive effect between them in positive affect. The health status, BMI and nutritional status when favorable, proved to be positively associated with subjective well-being, as well as the positive perception of health, satisfaction with body image and adjusted eating behavior. Finally, the employment situation was also favorable to positive affect. The results illustrate the dual influence of person and environment in understanding happiness and simultaneously carry out implications for structuring strategies to enhance subjective well-being, the primordial mission of psychological intervention.

Key words: subjective well-being, socio-demographic variables, health, employment, psychological dimensions

Introdução

A Psicologia Positiva tem vindo a assumir-se como um movimento com expressão crescente nos últimos anos (Joseph & Linley, 2005). Aliás, o foco no funcionamento humano positivo revela-se hoje mais do que uma tendência, consubstanciando-se como o enquadramento necessário à compreensão e promoção da felicidade no ser humano. Esta missão de ajuda às pessoas para que a sua vida possa ser melhor vivida, constitui o cerne da intervenção psicológica desde sempre. No entanto, recentemente, foi necessário reavivá-la, nomeadamente no início deste século, a partir dos trabalhos de Seligman (2000), atendendo a que durante muitos anos o foco da psicologia se centrou sobretudo na compreensão do sofrimento e da psicopatologia.

Neste âmbito, são vários os constructos que merecem a atenção de teóricos, investigadores e profissionais de psicologia, entre os quais se destaca o bem-estar

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

subjetivo. Na definição de Diener e Diener, apresentada já em 1995, corresponde ao que o indivíduo pensa e sente sobre a sua vida, quer no que se refere à satisfação com a mesma, quer ao nível da afetividade. Nesta perspetiva o constructo inclui uma dimensão mais cognitiva (satisfação com a vida) e outra de natureza mais afetiva (afetividade positiva enquanto tendência a experienciar emoções positivas e afetividade negativa que se refere às emoções negativas vividas pelo sujeito). É considerado um constructo multidimensional por diversos autores, incluindo Oliveira (2000), que afirma que ser feliz é crucial na vida das pessoas (objetivo último da existência humana), mas a felicidade (ou o bem-estar subjetivo) é algo complexo que inclui aspetos familiares, laborais, educacionais, sociais, políticos, culturais, entre outros. De facto, segundo o autor, existem múltiplos fatores associados ao bem-estar subjetivo, pelo que cada pessoa acaba por ser feliz à sua maneira. Encontramos pessoas que são felizes porque vivem de acordo com a sua fé, têm dinheiro, poder, prestígio, integridade, saúde, entre outros. Podemos sistematizar esta multidimensionalidade, de uma forma assumidamente simplista, apenas para facilitar a organização de informação, considerando fatores de ordem mais pessoal e outros associados ao contexto/meio, ressaltando que a interação entre múltiplas dimensões é o que se verifica na realidade, não fazendo qualquer sentido a compartimentação do constructo em pessoa/meio, mas adotando-se antes a noção interativa e dinâmica pessoa-meio.

Comecemos pelas variáveis mais associadas ao sujeito, nomeadamente as de natureza sociodemográfica que têm revelado modestas relações com a felicidade (Oliveira, 2000). Segundo Shmotkin (2005) o declínio no bem-estar subjetivo com o aumento da *idade* verifica-se apenas a partir de idades mais avançadas (mais de 80 anos), apresentando-se ainda assim apenas ligeiro (Simões et al., 2000), apesar das perdas naturais inerentes ao processo de envelhecimento. Simões e seus colaboradores (2000) salientam que, a existirem diferenças estatisticamente significativas no bem-estar subjetivo em função do *género*, estas serão apenas modestas, favorecendo as mulheres. No que se refere ao *estado civil*, têm-se constatado em diversos estudos, associações positivas entre o bem-estar subjetivo e a condição de casado/união de facto (Simões et al., 2000).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ainda no que se refere a aspetos pessoais, é possível apontar um conjunto de fatores de ordem mais biológica e outros aspetos mais psicológicos, ambos com relevância na compreensão do constructo. Com efeito, a *existência de doenças* não será provavelmente um fator de felicidade, contudo os estudos têm vindo a apontar que mais importante do que o estado efetivo de saúde poderá ser o otimismo das pessoas em situação de fragilidade. De facto, os indivíduos que se mantêm mais otimistas revelam sintomas mais tarde, sobrevivendo mais tempo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Como possível explicação, estes autores apontam que o otimismo, neste caso uma *perceção positiva de saúde*, é mediado por aspetos cognitivos que provavelmente incitarão estas pessoas a adotar hábitos de vida mais saudáveis, promovendo a sua saúde e potenciando simultaneamente a sua rede de suporte social.

Um dos indicadores de saúde mais utilizado é o *Índice de Massa Corporal* (IMC), que também se encontra associado ao bem-estar. Com efeito, um índice mais elevado está geralmente relacionado com níveis inferiores de bem-estar, embora esta relação nem sempre se verifique linear (Linna, 2013). O IMC, como sabemos, emerge da relação peso/altura do sujeito (Cash, 2011) e está associado à perceção que o indivíduo tem do seu corpo e atitudes face à sua aparência. A imagem mental que criamos sobre o nosso aspeto físico, podendo ou não corresponder à forma como os outros o percebem (Cash & Smolak, 2011), depende de inúmeros fatores, incluindo aspetos emocionais e experiências passadas (Warren, Castillo, & Gleaves, 2009). Salienta-se ainda que a relação entre a *satisfação com a imagem corporal* e o bem-estar não está claramente estabelecida (Dotse & Asumeng, 2015).

O aspeto físico em muito decorre da alimentação. Segundo o International Longevity Centre (2010), as pessoas idosas estão especialmente suscetíveis a uma *condição nutricional* desajustada (nomeadamente a desnutrição), devido às dificuldades decorrentes da diminuição da autonomia no cuidado de si, com impactos sérios na sua saúde e bem-estar. O estado nutricional não depende apenas de défices associados ao envelhecimento, na medida em que a alimentação não se limita à mera ingestão de alimentos, inclui dimensões emocionais que estão subjacentes aos *comportamentos alimentares*. A classificação mais utilizada no âmbito da compreensão destes comportamentos, segundo Jáuregui-Lobera, García-Cruz, Carbonero-Carreño,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Magallares e Ruiz-Prieto (2014), inclui as seguintes dimensões: restrição (contenção da ingestão alimentar para controlar o peso e a forma corporal); desinibição (frequentemente decorre dos episódios de restrição excessiva e traduz-se no descontrolo da ingestão dos alimentos, podendo provocar distúrbios alimentares e obesidade a longo prazo); e suscetibilidade à fome (que se refere ao sentimento subjetivo de fome que resulta da dificuldade em lidar com algumas emoções, adotando a ingestão como resposta). São vários os estudos que apontam relações entre estas dimensões emocionais do comportamento alimentar e o bem-estar (ex.: Provencher et al., 2007).

Para além destas dimensões mais pessoais, existem fatores contextuais com relevância no bem-estar subjetivo. Diener (1984) sistematiza estes aspetos nos quais o contexto desempenha um papel crucial, apontando o ambiente familiar, o *trabalho* (ou ausência do mesmo) e a comunidade, como fatores de relevo na compreensão deste constructo. De facto, os estudos são consensuais quando apontam efeitos negativos do desemprego no bem-estar subjetivo. Fernandes (2013) salienta que os níveis de bem-estar subjetivo dos portugueses em estudo no seu trabalho se revelaram inferiores nos indivíduos em situação de desemprego, mesmo quando ajustados em função de características temperamentais e de processamento de informação.

Em síntese, Diener (1984) salienta aspetos mais individuais como as influências biológicas e aspetos psicológicos com relevo na compreensão do que nos faz ser felizes. Por outro lado, aponta para a importância dos aspetos contextuais relacionados com o meio familiar, laboral e comunitário, como acabamos de referir. Neste sentido, procuramos também explorar algumas destas variáveis no estudo que se apresenta em seguida.

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo explorar a relevância de múltiplas dimensões de âmbito pessoal e/ou contextual no bem-estar subjetivo. Neste sentido, foram analisadas variáveis sociodemográficas e de contexto profissional (idade, género e estado civil, bem como a situação perante o emprego), assim como dimensões pessoais mais biológicas (existência de doenças, índice de massa corporal - IMC, condição nutricional) ou

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

psicológicas (percepção de saúde, satisfação com a imagem corporal, comportamento alimentar).

Metodologia

Participantes

A amostra (Tabela 1), de conveniência, incluiu 102 indivíduos. Participaram sujeitos com idades compreendidas entre os 18 e os 89 anos ($M = 50.46$, $DP = 24.11$). Os grupos etários constituídos mostraram-se equilibrados: 51% adultos (18-64 anos) vs. 49% pessoas idosas (65 ou mais). Incluíram-se participantes de ambos os sexos (62% mulheres e 38% homens) provenientes de várias regiões do país, embora sobretudo do interior (82.8%), quer de meios urbanos (48.4%), quer rurais (51.6%). Verificou-se que a maioria se encontrava a trabalhar (60.8%).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 1

Caracterização da Amostra

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	<i>N</i>
Idade	50.46	24.11	18	89
		<i>N</i>	<i>%</i>	
Grupo etário				
Adultos (18-64 anos)		52	51.0	
Pessoas idosas (≥ 65 anos)		50	49.0	
Género				
Masculino		39	38.2	
Feminino		63	61.8	
Estado civil				
Solteiro		39	38.2	
Casado		35	34.3	
Divorciado/separado		3	2.9	
Viúvo		25	24.5	
Situação perante o trabalho				
Trabalha		31	39.2	
Não trabalha		48	60.8	
Zona de residência				
Litoral		16	17.2	
Interior		77	82.8	
Urbano		44	48.4	
Rural		47	51.6	

Instrumentos

Os participantes preencheram um conjunto de instrumentos diferenciado em função do grupo etário a que pertenciam, atendendo à dificuldade em encontrar instrumentos validados com as mesmas variáveis que pudessem ser aplicados a ambas as faixas etárias. Assim, o questionário de caracterização geral dos adultos e das pessoas idosas incluiu questões de natureza sociodemográfica e profissional (idade, género, estado civil, zona de residência, urbanidade e situação profissional), bem como de âmbito antropométrico (altura e peso, que permitiu calcular o IMC) e do domínio da saúde objetiva (com e sem doenças) e subjetiva (perceção de saúde, classificada de 1 a 5 numa escala de *Likert* – muito má, má, razoável, boa e muito boa). No questionário dos adultos foi ainda acrescentada uma questão sobre a satisfação com a imagem corporal (escala de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Likert de 4 pontos, de muito insatisfeito a muito satisfeito), variável mais estudada nesta faixa etária do que na população idosa.

No que se refere à alimentação, enquanto nos adultos se procurou perceber o seu comportamento alimentar, nas pessoas idosas, considerou-se mais relevante explorar a condição nutricional. Assim, os adultos preencheram o *Three Factor Eating Questionnaire* (TFEQ) – versão reduzida e adaptado para a população portuguesa por Viana (2000), com boas propriedades psicométricas segundo o autor. Este é um instrumento que avalia as três dimensões do comportamento alimentar (Freitas, Gorenstein, & Appolinario, 2002) já referidas na introdução deste trabalho. Podem encontrar-se valores entre 12 e 53 para a restrição, entre 7 e 28 para a desinibição e de 6 a 24 para a fome. Por sua vez, a condição nutricional dos participantes idosos foi avaliada através do *Mini Nutritional Assessment* (MNA-SF). A versão portuguesa reduzida deste instrumento revela boas características psicométricas para a população idosa (Van Bokhorst-de van der Schueren, Guaitoli, Jansma, & de Vet, 2014). Para além disso, permite num curto espaço de tempo (não superior a 4 minutos) obter um resultado fiável quanto à condição nutricional da pessoa em avaliação: *score* superior a 11 pontos significa bom estado nutricional e resultado igual ou inferior identifica sujeitos em risco de desnutrição ou subnutridos.

Os instrumentos de bem-estar subjetivo preenchidos pelos participantes de ambos os grupos incluíram a Escala de Satisfação com a Vida validada para a população portuguesa por Simões (1992), para avaliação da dimensão cognitiva do constructo, e as Escalas de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa (Simões, 1993), para aceder aos aspetos emocionais do bem-estar subjetivo. A primeira inclui 5 itens de resposta rápida numa escala de *Likert* de 5 pontos (1- discordo muito a 5 concordo muito), que permitem ao sujeito avaliar a sua vida de uma forma geral (valores mais elevados correspondem a maior satisfação com a vida). Por sua vez, a dimensão afetiva do constructo inclui a tendência para experienciar emoções agradáveis ou desagradáveis, avaliada através de 11 itens em cada uma das duas dimensões, correspondentes a adjetivos positivos (ex.: entusiasmado) ou negativos (ex.: aborrecido). As respostas são dadas também numa escala de *Likert* de 5 pontos (1- muito pouco ou nada a 5 – muitíssimo), sendo que níveis superiores de afetividade positiva e inferiores de afetividade negativa correspondem a um

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

maior bem-estar subjetivo na sua dimensão afetiva. Ambos os instrumentos de bem-estar subjetivo revelam qualidades psicométricas adequadas.

Procedimento

Os dados foram recolhidos em dezembro de 2014, junto da rede de contactos dos investigadores. Foram garantidos os princípios éticos e assinado o consentimento informado, garantindo-se confidencialidade e anonimato no tratamento da informação. Os participantes foram apoiados no preenchimento dos instrumentos, sempre que necessário, principalmente no caso dos indivíduos mais velhos. O preenchimento não demorou mais que 10 minutos.

Definição e Operacionalização das Variáveis

As variáveis independentes em estudo nas comparações entre grupos foram as seguintes: género, estado civil (foram excluídos das análises os divorciados/separados atendendo à sua reduzida frequência na amostra), situação perante o emprego (trabalha ou não trabalha) e saúde objetiva (existência ou não de doenças). Por sua vez, as variáveis dependentes analisadas neste âmbito incluem a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo (total obtido na Escala de Satisfação com a Vida), a afetividade positiva e a negativa (respetivos totais na Escalas de Afetividade Positiva e Negativa). Nas correlações foram ainda exploradas as associações entre variáveis de bem-estar subjetivo e a idade, o IMC, a condição nutricional, a perceção de saúde, a satisfação com a imagem e o comportamento alimentar, nomeadamente o total da restrição, desinibição e fome.

Técnicas Estatísticas e Grau de Confiança

Recorreu-se ao *software* estatístico SPSS (IBM 22) para a análise de dados, adotando-se o grau de confiança de 95%, valor de referência na área das Ciências Sociais e Humanas (Pestana & Gageiro, 2004). Numa fase inicial foram realizadas análises descritivas (frequências, percentagens, mínimo, máximo, média e desvio padrão), posteriormente, recorreu-se à utilização de técnicas não paramétricas (*U de Mann-Whitney*, *Kruskal-Wallis* e *Ró de Spearman*) atendendo à violação dos pressupostos subjacentes à utilização de teste paramétricos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Resultados

Bem-Estar Subjetivo: Dimensões Pessoais e Contextuais (Resultados Descritivos)

No que se refere às variáveis de índole mais biológica, verificou-se que a maior parte dos participantes não apresentava doenças (59.4%). Relativamente ao IMC, 51% apresentaram valores adequados, enquanto 49% apresentaram excesso de peso, sendo que a média foi de 25.76 (± 4.03), variando entre 18.90 e 37.47. Quanto à condição nutricional, a maioria das pessoas idosas da amostra situava-se no nível de desnutrição ou em risco de subnutrição (66%).

Relativamente às variáveis de natureza psicológica, foram incluídos no estudo sujeitos sobretudo com uma percepção razoável (38.6%) ou positiva (53.5%) da sua saúde, apresentando apenas 8 participantes uma percepção negativa neste âmbito ($M = 3.53$, $DP = .87$). Os adultos que participaram no estudo apresentaram-se na sua maioria satisfeitos com a sua imagem ($M = 3.02$, $DP = .62$), nomeadamente 90.2%. No que se refere ao comportamento alimentar, especificamente ao nível da restrição, verificaram-se resultados médios baixos ($M = 24.14$, $DP = 7.69$) atendendo a que podem variar entre 12 e 53 como foi referido anteriormente. Por sua vez, a desinibição e a fome mostraram-se moderadas ($M = 14.41$, $DP = 4.50$ e $M = 14.49$, $DP = 4.16$), lembre-se que o mínimo possível na primeira é de 7 e o máximo 28, e na segunda os resultados podem variar entre 6 e 24 pontos.

Finalmente, no que se refere ao bem-estar subjetivo, constructo em estudo, emergiram resultados moderados quer na sua dimensão cognitiva de satisfação com a vida ($M = 17.17$, $DP = 4.47$), quer na afetividade positiva ($M = 35.57$, $DP = 7.03$) e na afetividade negativa ($M = 22.67$, $DP = 7.84$), estas últimas no que se refere à dimensão mais emocional (Tabela 2).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 2.

Resultados Descritivos Relativos ao Bem-Estar Subjetivo

	<i>N</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	101	5	25	17.17	4.47
Afetividade Positiva	102	15	52	35.57	7.03
Afetividade Negativa	102	11	53	22.64	7.84

Dimensões Pessoais-Contextuais no Bem-Estar Subjetivo (Resultados Inferenciais)

No âmbito das dimensões pessoais em análise neste trabalho, foram exploradas as variáveis sociodemográficas idade, género e estado civil.

De acordo com o teste *U de Mann-Whitney*, as diferenças observadas entre os resultados médios dos dois *grupos etários* (adultos vs. pessoas idosas) no bem-estar subjetivo, foram altamente significativas ($U = 706.5$, $p = .000$), mas apenas no que se refere à afetividade positiva apresentando resultados mais favoráveis os mais novos ($M = 38.42$, $DP = 6.23$), quando comparados com a população idosa em estudo ($M = 32.60$, $DP = 6.64$). Quando exploramos esta questão da afetividade positiva em adultos e idosos, adicionando a variável género, verificamos que esta diferença apenas se mantinha no grupo das mulheres ($U = 237.5$, $p = .001$), revelando níveis superiores de afetividade positiva as mulheres mais novas ($M = 38.65$, $DP = 6.15$) quando comparadas com as mais velhas ($M = 32.16$, $DP = 6.96$). Aliás, a correlação entre idade e afetividade positiva revelou-se negativa, estatisticamente significativa e moderada ($r_s = -.42$, $p = .000$).

O teste de *Kruskal-Wallis*, utilizado na análise do bem-estar subjetivo em função do *estado civil*, revelou igualmente diferenças altamente significativas ($X^2_{KW}(2) = 16.41$, $p = .000$) também na afetividade positiva. As diferenças verificaram-se apenas entre solteiros e casados ($U = 432.0$, $p = .007$), bem como entre solteiros e viúvos ($U = 216.0$, $p = .000$). Os resultados foram sempre favoráveis aos solteiros ($M = 38.95$, $DP = 6.22$),

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

quer quando comparados com os casados ($M = 34.80$, $DP = 6.64$), quer com os viúvos ($M = 31.68$, $DP = 6.90$). Mais uma vez, procurou-se perceber se estas diferenças se mantinham nos sujeitos de ambos os géneros, tendo-se verificado, desta vez, efeitos significativos quer nas mulheres ($X^2_{KW}(3)=9.80$, $p = .02$), quer nos homens ($X^2_{KW}(3)=10.14$, $p = .017$). Nas mulheres estas diferenças na afetividade positiva constatarem-se entre solteiras e viúvas ($U = 86.50$, $p = .003$), com resultados mais elevados nas solteiras ($M = 37.95$, $DP = 6.43$), e também entre casadas e viúvas ($U = 136.50$, $p = .023$), apresentando níveis superiores as casadas ($M = 35.52$, $DP = 7.57$), em ambos os casos sempre superiores às viúvas ($M = 31.10$, $DP = 6.70$). Nos homens estas diferenças verificaram-se apenas entre solteiros e casados ($U = 45.50$, $p = .004$), revelando *scores* mais elevados os solteiros ($M = 39.90$, $DP = 6.02$ vs. $M = 33.42$, $DP = 4.29$, respetivamente).

Ainda no âmbito dos aspetos mais pessoais, nomeadamente de natureza biológica, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos com e sem *doenças* na afetividade positiva ($U = 823.0$, $p = .005$) e negativa ($U = 918.0$, $p = .031$), apresentando resultados mais elevados na primeira subescala os participantes sem *doenças* ($M = 37.35$, $DP = 6.04$), quando comparados com os indivíduos com problemas de saúde ($M = 33.12$, $DP = 7.69$), enquanto na segunda os *scores* inverteram-se ($M = 24.24$, $DP = 7.34$ nos sujeitos com *doenças* e $M = 21.62$, $DP = 8.09$ nos participantes saudáveis). Verificaram-se ainda correlações negativas, moderadas e estatisticamente significativas entre o *IMC* e a afetividade positiva ($r_s = -.42$, $p = .000$). Finalmente, no âmbito do *estado nutricional* dos idosos, constatarem-se correlações estatisticamente significativas, embora fracas, entre esta variável e a afetividade positiva ($r_s = .28$, $p = .047$), bem como com a afetividade negativa ($r_s = -.30$, $p = .035$).

Também nas dimensões psicológicas se constatarem correlações positivas e estatisticamente significativas, uma moderada e outra mais fraca, nomeadamente entre afetividade positiva e *perceção de saúde* ($r_s = .44$, $p = .000$) e entre satisfação com a vida e a mesma variável ($r_s = .25$, $p = .013$). A *satisfação com a imagem corporal* nos adultos mostrou-se estatística, moderada e positivamente relacionada apenas com a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo ($r_s = .34$, $p = .015$). Finalmente, os *comportamentos alimentares* dos adultos também se revelaram correlacionados com dimensões do bem-

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

estar subjetivo: restrição e afetividade positiva ($r_s = -.39$, $p = .005$); desinibição e afetividade positiva ($r_s = -.32$, $p = .021$); finalmente, desinibição e afetividade negativa ($r_s = .31$, $p = .027$).

A única variável de âmbito contextual aqui explorada foi a situação perante o trabalho, tendo-se verificado também diferenças estatisticamente significativas entre trabalhadores e desempregados na afetividade positiva ($U = 411.0$, $p = .001$), revelando *scores* inferiores os últimos ($M = 32.52$, $DP = 6.89$) quando comparados com os primeiros ($M = 38.71$, $DP = 6.43$). Estes resultados mantiveram-se apenas nas mulheres, quando se associou a variável género ($U = 70.50$, $p = .000$), apresentando também melhores resultados as que trabalhavam ($M = 41.08$, $DP = 5.93$), quando comparadas com as desempregadas ($M = 32.24$, $DP = 7.09$).

Discussão e Conclusões

Os principais resultados ilustram a dupla influência de dimensões do sujeito e do meio, com especial atenção, neste trabalho, ao domínio da saúde mais concretamente no que se refere à alimentação, para além das variáveis sociodemográficas e profissionais, habitualmente investigadas no que se refere ao bem-estar subjetivo.

A idade, o género e o estado civil revelaram-se significativos neste âmbito, encontrando-se ainda um efeito interativo entre as mesmas, especificamente na afetividade positiva. Os resultados foram favoráveis: aos mais novos, nomeadamente às mulheres (Diener, Lucas, & Oishi, 2002); e aos solteiros, embora nas mulheres se tenham encontrado também resultados positivos nas casadas, quando comparadas com as viúvas, e nos homens este efeito se tenha mantido apenas nos solteiros quando comparados com todos os restantes (Simões et al., 2000).

Nas dimensões mais biológicas, os resultados, mais uma vez, foram significativos apenas na dimensão afetiva do bem-estar subjetivo, mostrando-se menos favoráveis os *scores*: na afetividade positiva e negativa dos indivíduos com doenças (Niener & Chan, 2011); na afetividade positiva e negativa dos idosos com pior estado nutricional (International Longevity Centre, 2010); e, finalmente, apenas na afetividade positiva dos participantes com IMC mais elevado (de Wit et al., 2010; Han, Tijhuis, Lean, & Seidell, 1998; Luppino et al., 2010).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Também as variáveis psicológicas estudadas, quando favoráveis, se mostraram positivamente associadas ao bem-estar subjetivo, desta vez, com efeitos também na sua dimensão cognitiva: indivíduos com saúde subjetiva positiva apresentaram resultados superiores na afetividade positiva e satisfação com a vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000); sujeitos mais satisfeitos com o corpo, também se revelaram mais satisfeitos com a vida (Dotse & Asumeng, 2015); e, por fim, os adultos menos restritivos na alimentação apresentaram mais afetividade positiva, assim como os menos desinibidos revelaram melhores resultados de afetividade positiva e *scores* inferiores de afetividade negativa (Provencher et al., 2007). Finalmente, a situação de emprego revelou-se também favorável à afetividade positiva (Marujo & Neto, 2011).

Na perspectiva de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) é crucial, com efeito, perceber que famílias promovem o desenvolvimento de crianças bem-sucedidas, que contextos de trabalho potenciam a satisfação dos seus colaboradores, que políticas sociais desenvolvem o envolvimento comunitário, entre outros aspetos positivos que pautam as nossas vidas. Espera-se com este trabalho ter acrescentado contributos neste âmbito da compreensão da multidimensionalidade do bem-estar subjetivo, explorando as variáveis apresentadas anteriormente. Ainda assim, outras dimensões podiam ter sido exploradas (ex.: habilitações, salário, existência de filhos, características culturais, traços de personalidade, processos cognitivos, outros comportamentos saudáveis como a prática de atividade física, entre tantas mais variáveis). Reconhecem-se as limitações inerentes ao tipo e processo de seleção da amostra, pelo que o aprofundamento destes resultados em próximos trabalhos revela-se igualmente fundamental.

De uma forma geral, sabemos que perante as mesmas condições do meio há pessoas que conseguem ser mais felizes do que outras, também percebemos que diversas circunstâncias contextuais potenciam mais ou menos felicidade nos indivíduos, pelo que a atenção a dimensões mais pessoais e contextuais deve ser considerada na intervenção psicológica. Neste trabalho percebemos que alguns grupos poderão ser mais vulneráveis pelo que se revela fundamental atender, quer a variáveis sociodemográficas e à sua interação, quer a aspetos de natureza mais biológica que emergem de comportamentos mais ou menos saudáveis, admitindo-se ainda a relevância da interpretação subjetiva dos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

acontecimentos na construção do bem-estar subjetivo. Este foi apenas um contributo para a compreensão da multidimensionalidade subjacente ao que é ser feliz.

Referências Bibliográficas

- Cash, T. F. (2011). Cognitive Behavioural perspectives on body image. In T. F. Cash, & L. Smolak (2011). *Body image: A handbook of science, practice and prevention* (pp. 39-47). New York, NY: The Guilford Press.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (2011). *Body image: A handbook of science, practice and prevention* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- de Wit, L., Luppino, F., van Straten, A., Penninx, B., Zitman, F., & Cuijpers, P. (2010). Depression and obesity: A meta-analysis of community-based studies. *Psychiatry Res*, 178, 230–235.
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*. Nova Iorque: Springer.
- Diener, E., & Chan, M. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied psychology: Health and well-being*, 3(1), 1-43 doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. L. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford: Oxford University Press.
- Dotse, J., & Asumeng, M. (2015). Relationship between body image satisfaction and psychological well-being: The impact of african values. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 320-342. doi:10.5296/jsss.v2i1.6843
- Fernandes, R. (2013). Bem-estar subjetivo e (des)emprego: Um estudo sobre o ajustamento pessoa-ambiente profissional. Tese de Doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Freitas, S., Gorenstein, C., & Appolinario, J. (2002). Instrumentos para a avaliação dos transtornos alimentares. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24(3), 34-38.
- Han, T. S., Tjhuis, M. A., Lean, M. E., & Seidell, J. C. (1998). Quality of life in relation to overweight and body fat distribution. *Am J Public Health*, 88, 1814–1820.
- International Longevity Centre. (2010). *Eating well–living well. Community Nutrition Strategy for Older People in Hampshire, 2011-2013*. Obtido de <http://www3.hants.gov.uk/eating-living-well-strategy.doc>
- Jáuregui-Lobera, I., García-Cruz, P., Carbonero-Carreño, R., Magallares, A., & Ruiz-Prieto, I. (2014). Psychometric properties of Spanish version of the Three-Factor Eating Questionnaire-R18 (Tfeq-Sp) and its relationship with some eating- and body image-related variables. *Nutrients*, 6, 5619-5635. doi:10.3390/nu6125619

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Joseph, S., & Linley, P. (2005). Positive psychological approaches to therapy. *Counseling and Psychotherapy Research*, 5(1), 5-10.
- Linna, M. S., Kaprio, J., Raevuori, A., Sihvola, E., Keski-Rahkonen, A., & Rissanen, A. (2013). Body mass index and subjective well-being in young adults: A twin population study. *BMC Public Health*, 13, 231-240. doi:10.1186/1471-2458-13-231
- Luppino, F. S., de Wit, L. M., Bouvy, P. F., Stijnen, T., Cuijpers, P., Penninx, B. W., et al. (2010). Overweight, obesity, and depression: A systematic review and metaanalysis of longitudinal studies. *Arch Gen Psychiatry*, 67, 220-229.
- Marujo, H., & Neto, L. (2011). *Ser Feliz*. Obtido de <http://www.institutodafelicidade.com.pt/pdf/felicidade.pdf>
- Oliveira, J. B. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 281-309.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2004). *Análise de dados para ciências sociais* (4ª Ed. Rev.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Provencher, V., Bégin, C., Gagnon-Girouard, M. P., Gagnon, H. C., Tremblay, A., Boivin, S., & Lemieux, S. (2007). Defined weight expectations in overweight women: Anthropometrical, psychological and eating behavioral correlates. *Int. J. Obesity*, 31, 1732-1738.
- Seligman, M. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3(1), 2-7.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, 9(4), 291-325.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387-404.
- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 243-279.
- van Bokhorst-de van der Schueren, M. A., Guaitoli, P. R., Jansma, E. P., & de Vet, H. C. (2014). Nutrition screening tools: does one size fit all? A systematic review of screening tools for the hospital setting. *Clin Nutr*, 33(1), 39-58. doi: 10.1016/j.clnu.2013.04.008
- Viana, V. (2000). *Estudo do comportamento alimentar, do estado de nutrição e de alguns fatores psicossociais associados, num grupo de adolescentes*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, Universidade do Porto, Porto. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1682>
- Warren, H. L., Castillo, L. M., & Gleaves, P. K. (2009). The attractive female body weight and female body dissatisfaction in 26 countries across 10 world regions: Results of the International Body Project I. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 309-325.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

POR QUE PERGUNTAM (OU NÃO) OS ALUNOS? PERCEÇÕES DE PROFESSORES

Piedade Vaz-Rebelo¹, Cristina Seabra², Anabela Morgado³, Rui Martins⁴ & Carlos Barreira⁵

¹ Faculdade de Ciências e Tecnologia (Universidade de Coimbra, Portugal), pvaz@mat.uc.pt

² Mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia (Universidade de Coimbra, Portugal),
seabra.cristina@gmail.com

³ Mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia (Universidade de Coimbra, Portugal),
anabelamariaa@gmail.com

⁴ Mestrado em Ensino da Física e da Química (Universidade de Coimbra, Portugal),
ruicmartins@gmail.com

⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal),
cabarreira@fpce.uc.pt

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar as percepções de professores sobre as perguntas dos alunos, em particular as razões que podem estar na base da sua formulação ou justificar o seu evitamento. Participaram no presente estudo oito professores de ciências e de matemática do ensino básico e secundário em Portugal. Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, incidindo nas razões do questionamento dos alunos ou possíveis barreiras ao processo. A análise de conteúdo das respostas evidenciou que, na perspectiva dos professores, as perguntas são formuladas pelos alunos motivados sobretudo para esclarecer dúvidas e compreender melhor os assuntos que, no entanto, evitam formulá-las por vergonha, medo de ser ridicularizado, falta de interesse, desmotivação ou falta de conhecimentos suficientes para a sua formulação. Os resultados obtidos apontam para razões divergentes subjacentes à formulação ou inibição do questionamento dos alunos, envolvendo aspectos cognitivos, motivacionais e sociais e uma interrelação entre ambos, com implicações para a dinâmica e gestão da aula.

Palavras-chave: Perguntas dos alunos; metacognição; barreiras sociais

Introdução

O tema das perguntas dos alunos desafia a uma mudança de perspectiva no processo de ensino e aprendizagem. Estudos sobre a formulação de perguntas em educação têm evidenciado que, em contexto de aula, predominam sobretudo as perguntas do professor, sendo as perguntas dos alunos pouco frequentes (e.g., Dillon, 1988; Graesser & Pearson, 1994). O questionamento sempre foi considerada uma estratégia-chave do professor, uma forma de promover a compreensão dos alunos ou a sua participação na aula. O mesmo não acontece em relação aos alunos, que têm sido percecionados com sendo os que deverão responder às perguntas do professor e, não, perguntar. No entanto, as perguntas dos alunos têm vindo a ser reconhecidas como uma competência crucial, existindo evidências do seu impacto positivo no envolvimento e aprendizagens dos alunos, justificando-se assim o interesse em compreender o processo de formulação de perguntas e os motivos e barreiras que lhe podem estar subjacentes.

De acordo com Graesser, Person, e Huber (1992) o referido processo envolve uma etapa de identificação de anomalias, associada à tomada de consciência de lacunas de conhecimento ou de incongruências no mesmo e, também, o processo de formulação de perguntas propriamente dito. Esta dinâmica do processo de questionamento pode, por seu lado, ser influenciada por vários factores, por exemplo, o conhecimento prévio, os padrões de coerência ou a autoridade epistémica da fonte de informação. Chin e Osborne (2008) num estudo de revisão sobre o tema referem também a influência de aspectos pessoais como a idade, competências individuais ou conhecimento prévio, nomeadamente os estilos de aprendizagem ou a capacidade de tolerância ao risco e à incerteza (Pedrosa de Jesus, Teixeira-Dias, & Watts, 2003; Pedrosa de Jesus, Almeida, & Watts, 2004).

De entre as variáveis associadas aos aspectos sociais podem referir-se também as características do professor e do grupo-turma. Chin e Osborne (2009) no referido estudo de revisão sobre o tema, referem a influência das atitudes do professor, do seu estilo, da estrutura do reforço, do clima da aula e dos padrões de interação, enfatizando Pedrosa de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Jesus et al. (2003) o papel das reações de professores e dos colegas ou as estruturas de suporte e das possíveis interações entre estas e as características dos alunos. Com efeito, a formulação de uma pergunta expõe o sujeito à apreciação do professor e do grupo, e esta exposição assim como a avaliação da própria pergunta pode constituir um obstáculo à sua formulação, que, no entanto, pode também ser experienciada de forma diferente em função de características de personalidade.

O presente estudo tem por objetivo analisar as percepções de professores sobre as perguntas dos alunos, em particular as razões que podem estar na base da sua formulação ou justificar o seu evitamento.

Método

Participantes

Participaram no presente estudo oito professores de ciências e de matemática do ensino básico e secundário em Portugal.

Instrumentos

Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, incidindo em tópicos como a frequência de questionamento nas aulas, o tipo e razões desse mesmo questionamento ou possíveis barreiras ao processo.

Análise dos Dados

Foi feita a análise de conteúdo das respostas dos participantes, tendo sido consideradas duas subcategorias – “Por que é que os alunos fazem perguntas?” e “Por que é que os alunos não fazem perguntas?”. Em cada uma das subcategorias foram identificados indicadores apresentados na tabela 1.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 1

Subcategorias e Indicadores Relativos à Categoria “Motivos para Perguntar”

Por que é que os alunos fazem perguntas?	Não perceberam a matéria ou o enunciado
	Para atingir boas classificações
	As perguntas são feitas por alunos motivados
	Porque querem saber mais
Por que é que os alunos não fazem perguntas?	Vergonha e medo
	Falta de interesse
	Falta de preparação
	Depende da idade

Resultados

No sentido de caracterizar as percepções dos professores sobre os motivos que podem estar subjacentes à formulação ou inibição de perguntas dos alunos, apresentam-se de seguida os indicadores de cada uma das subcategorias consideradas e respetivas frequências obtidas.

Na tabela 1 são apresentados os dados relativos à subcategoria “Por que é que os alunos fazem perguntas?”. Nesta subcategoria foram identificados quatro indicadores, “Má compreensão da matéria ou do enunciado, Para obter boas classificações, Motivação, Para saber mais”, sendo que o mais frequente o primeiro indicador referido. De acordo com os professores, os alunos fazem perguntas sobretudo porque não compreendem alguns dos tópicos em estudo. Segundo S1 os alunos fazem perguntas “por vezes é porque

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

não perceberam algum tópico da matéria”, referindo igualmente S8 que “os alunos fazem perguntas quando não entendem os assuntos que lhes são explicados, porque estão distraídos ou porque não entendem mesmo” ou S7 “para clarificar/ esclarecer conteúdos programáticos (conceitos, fórmulas...) leccionados nas aulas”.

Tabela 2.

Perceções dos Professores Sobre Motivos de Formulação de Perguntas pelos Alunos

Subcategoria	Indicadores	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	Total
Motivos para a formulação de perguntas pelos alunos	Má compreensão da matéria ou do enunciado	x		x			x	x	x	6
	Para obter boas classificações			x			x			2
	Motivação				x	x		xx		4
	Para saber mais						x	x	x	3

São ainda referidas outras razões para a formulação de perguntas, nomeadamente “o querer saber mais”. De acordo com S8, “também fazem perguntas porque querem saber mais ou porque são curiosos e vão para além da área a ser abordada”, ou nas palavras de S6 “Porque o tema lhes interessa e querem realmente aprender”.

É também referido pelos professores entrevistados a importância da motivação dos alunos para a formulação de perguntas, referindo S5 “Podem estar motivados, pois se não o estiverem mesmo com dúvidas, não fazem perguntas”. No mesmo sentido, vão as afirmações de S4, quando refere que “a maior parte das questões levantadas (que são poucas) são feitas por alunos atentos e motivados” e S7 “normalmente, são os alunos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

empenhados, que perseguem objectivos bem definidos e que trabalham regularmente, aqueles que procuram esclarecer todas as dúvidas”.

Embora de forma menos expressiva, é ainda referido que a formulação de perguntas pode ser motivada pela procura de boas classificações, “no sentido de atingirem boas classificações nos vários momentos de avaliação (S3), “para terem boas notas e bons resultados nos exames (S6).

Apresentam-se a seguir, na tabela 3, os dados obtidos para a subcategoria “Por que é que os alunos não fazem perguntas?”, que engloba os indicadores “Vergonha e medo”, “Falta de preparação”, e “Falta de interesse”.

O indicador referido mais frequentemente é o que aponta a “Vergonha e medo” como razão para não formular perguntas em contexto de aula. Nas palavras dos professores entrevistados, “os alunos inibem-se de fazer perguntas porque acham que os outros vão troçar deles, porque estavam distraídos e receiam ser repreendidos (S8), “no início há sempre uma certa vergonha” (S1), “(...) ou por terem medo de dizerem asneira ou por outro motivo qualquer, mas penso que depois perdem essa vergonha e todos fazem perguntas”.(S1), “o receio de serem ridicularizados (perspectiva do aluno) aquando da apresentação das questões” (S7).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 3

Percepções dos Professores Sobre Motivos que Podem Impedir a Formulação de Perguntas pelos Alunos

Subcategoria	Indicadores	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	Total
Motivos para a não formulação de perguntas pelos alunos	Vergonha, Medo	xx	Xx	x				x	x	7
	Falta de interesse			x	x	x	xx	x	x	7
	Falta de preparação						x	x		2
	Influência da idade					x				2

Um outro motivo igualmente relevante para a não formulação de perguntas pelos alunos incide na falta de interesse. Os professores entrevistados referem que “alguns alunos permanecem nas aulas completamente apáticos, o ano inteiro - é o caso daqueles que frequentam a escola por obrigatoriedade” (S6), “o facto do tema/matéria (conteúdos) não lhes agradar – não lhes dizer nada” (S1), “relativamente acima do 10ºano, simplesmente porque não se encontram motivados” (S5).

Os professores referem ainda, embora de forma menos frequente que “Outra razão é a falta de preparação (conhecimentos) de base” (S6) ou que “algumas dificuldades de aprendizagem, que caracterizam alguns alunos, condicionam a verbalização de questões em contexto de sala de aula (S7).

A idade pode também influenciar a formulação de perguntas sendo referido que “a partir desta idade, já passaram a fase da inibição (S5).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Conclusões

Na perspectiva dos professores, os motivos que potenciam a formulação de perguntas dos alunos em contexto de aula incidem, sobretudo no esclarecimento de dúvidas e na melhor compreensão dos assuntos. Pelo contrário, na perspectiva dos professores, os alunos formulam poucas perguntas por vergonha ou medo, mas também por receio de ser ridicularizado, falta de interesse, desmotivação, referindo também, embora de forma menos expressiva, a falta de conhecimentos suficientes para a sua formulação. Os resultados obtidos apontam assim para razões divergentes subjacentes à formulação ou inibição do questionamento dos alunos, envolvendo predominantemente aspectos cognitivos, motivacionais, no primeiro caso, e aspectos sociais, no segundo. Embora seja ainda necessário replicar os resultados numa amostra mais alargada, pode considerar-se desde que têm implicações para a dinâmica e gestão da aula e para a formação de professores.

Agradecimentos

Este estudo teve o apoio da Comissão Europeia através do projeto nr. 531150-LP-2012-NL-KA3-KA3MP - Multilateral KA3 Project *SoNetTE: Social Networks in Teacher Education*.

Referências Bibliográficas

- Chin, C. & Osborne, J. (2008) Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. doi: 10.1080/03057260701828101
- Dillon, J.T. (1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 197-210.
- Graesser, A. C., Person, N. K. & Huber, J. D. (1992). Mechanisms that generate questions. In T. Lauer, E. Peacock, & A. C. Graesser (Eds.), *Questions and information systems* (pp. 167-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A.C., & Person, N.K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Karabenick, S.A. (1996). Social influences on metacognition: Effects of colearner questioning on comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 88, 689-703.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Pedrosa de Jesus, H., Almeida, P., & Watts, M. (2004). Questioning styles and students' learning: Four case studies. *Educational Psychology*, 24(4), 531-548.

Pedrosa de Jesus, H., Teixeira-Dias, J.J., & Watts, M. (2003). Questions of chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(8), 1015-1034.

PROPÓSITOS VITALES Y AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Carlos Freire, María del Mar Ferradás, Bibiana Regueiro, Isabel Piñeiro, Susana Rodríguez y Antonio Valle

Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED). Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación. Universidade da Coruña (España)

Resumen

A lo largo de su trayectoria universitaria, los estudiantes se ven sometidos a numerosas y heterogéneas circunstancias con carga estresante que pueden minar su funcionamiento psicológico y su rendimiento. En línea con las investigaciones que enfatizan el papel desempeñado por variables como la autoestima, el apoyo social o la autoeficacia en la prevención del estrés académico, el presente trabajo analiza la relación entre el propósito en la vida de los estudiantes universitarios y la adopción de mecanismos adaptativos de afrontamiento. Se diseñó un estudio ex post facto prospectivo simple de corte transversal. La muestra se compone de 701 estudiantes de la Universidade da Coruña (66.9% mujeres). Se efectuó un MANCOVA, tomando como factor el grado de propósito en la vida de los participantes (alto/medio/bajo) y como variables dependientes, las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. La autoeficacia se introdujo como covariable. Una vez controlada la autoeficacia, los resultados ponen de manifiesto

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de propósitos vitales en cuanto a la utilización de las tres estrategias de afrontamiento consideradas. De esta manera, aquellos estudiantes que asignan un mayor sentido de dirección y propósito a sus vidas son los que utilizan en mayor medida estrategias adaptativas para hacer frente al estrés académico. Los hallazgos obtenidos enfatizan la importancia de tener metas y propósitos en la vida como recurso de afrontamiento. De acuerdo con ello, se plantean algunas orientaciones psicoeducativas tendentes a promover y reforzar los propósitos vitales de los estudiantes.

Introducción

La consideración del estrés como un proceso interactivo persona-ambiente otorga al individuo un rol preponderante en la construcción activa de su desarrollo personal (Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1986), situando en las respuestas de afrontamiento la verdadera clave para preservar un óptimo ajuste físico y psicológico (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, & Abu-Saad, 2006). El afrontamiento, desde esta perspectiva, designaría "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus & Folkman, 1986, p. 164).

Asumiendo que las estrategias de afrontamiento pueden tener un peso importante en el bienestar de las personas, un extenso cuerpo de investigaciones ha centrado su interés en analizar la relación entre estos mecanismos y la salud física y mental (c.f., Park & Adler, 2003). Sin embargo, hasta la fecha son todavía escasos los trabajos que analizan esta cuestión desmarcándose del paradigma psicopatológico (c.f., Karademas, 2007). De entre los escasos precedentes existentes, Tsenkova, Love, Singer & Ryff (2008) y Portocarrero y Bernardes (2013) han evidenciado que el afrontamiento juega un papel significativo en la explicación de la varianza total del bienestar psicológico.

La naturaleza correlacional de los estudios que vinculan las estrategias de afrontamiento con el bienestar psicológico, sin embargo, no permite inferir un nexo causal entre estas variables. Es posible, como así sugieren los trabajos mencionados, que un afrontamiento adaptativo de los problemas promueva un mayor bienestar psicológico. Pero esta aseveración no contraviene la tesis de que gozar de un funcionamiento

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

psicológico óptimo predisponga a utilizar las estrategias de afrontamiento más apropiadas para prevenir la aparición del estrés. A este último planteamiento parece adherirse la Psicología positiva. Esta corriente, relativamente novedosa en el campo de la Psicología, enfatiza que las virtudes y fortalezas del individuo suponen el mejor garante contra los desórdenes de conducta y el malestar (véase, por ejemplo, Seligman, 2003, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Dentro de esta línea de trabajo, las creencias de control y el apoyo social se erigen, probablemente, en las dos variables del bienestar psicológico sobre las que más se ha estudiado su posible vinculación con el afrontamiento del estrés. Sin embargo, la presente investigación se centra en analizar la relación existente entre las estrategias de afrontamiento utilizadas en el contexto académico y una de las dimensiones más genuinas y representativas del bienestar psicológico humano (Keyes, Ryff, & Shmotkin, 2002): el *propósito en la vida*.

En efecto, la investigación reciente en el campo del bienestar sostiene que este se halla estrechamente vinculado a los esfuerzos personales y los objetivos y proyectos vitales de los individuos. Como señalan D. Díaz et al. (2006), las personas necesitan tener un propósito en la vida, marcarse unos objetivos que les permitan dotar a su vida de cierto sentido, así como desarrollar e implementar las estrategias que les permitan aproximarse a los propósitos fijados. Ryff (1989) conceptualiza el propósito en la vida como tener metas y un sentido de dirección en la vida, sentir que tanto la vida pasada como la presente tienen significado y tener objetivos y aspiraciones en la vida.

Disponer de un sentido o propósito en la vida constituye una fuerza primaria en todos los seres humanos (Frankl, 1991) y, por tanto, es fundamental para el bienestar psicológico del individuo en cualquiera de las etapas del ciclo vital en la que este se encuentre. Sin embargo, dada su poderosa incidencia en la vida personal y laboral del estudiante, en el período universitario cobra, si cabe, una mayor relevancia hallar una meta vital que permita dotar a la existencia propia de un sentido pleno. De acuerdo con ello, algunos autores (Moreno & Rodríguez, 2010; Reker et al., 1987) señalan que son, precisamente, los jóvenes de entre 16 y 29 años quienes muestran los niveles más elevados de búsqueda de propósito y significado a sus vidas.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Siguiendo a Salmela-Aro (2010), quien recoge los resultados del Helsinki Longitudinal Student Study (HELS), entre las metas vitales más importantes de los estudiantes en esta etapa se encontrarían la adaptación al nuevo rol de estudiante y el establecimiento de vínculos de amistad con los nuevos compañeros. Similares resultados fueron obtenidos por Castro y Sánchez (2000) en un trabajo con universitarios españoles. Estos autores encontraron que el logro (actual y esperado) de los objetivos vitales de los estudiantes se encuentra unido a la satisfacción con los vínculos con los pares y la percepción de estar bien físicamente. Efectivamente, parece que los jóvenes que gozan de un patrón de objetivos vitales caracterizado por un alto apoyo social para llevar a cabo las metas personales correlaciona positivamente con una alta satisfacción en todas las facetas vitales (Castro & Díaz, 2002; Díaz y Sánchez, 2001).

Asimismo, investigaciones recientes, como las efectuadas por García-Alandete, Lozano, Nohales y Martínez (2013) en el contexto universitario español, o por Shen y Jiang (2013), con estudiantes adolescentes chinos, concluyen que la atribución de un sentido a la propia vida durante estas etapas favorece la experimentación de altos niveles de bienestar psicológico, entendido como medida global, así como de autoaceptación y dominio del entorno.

En principio, cabría hipotetizar que los individuos que experimentan una clara intencionalidad propositiva en sus vidas se encontrarán más motivados para afrontar directamente los problemas, persistir ante las dificultades y recuperarse de los fracasos. Los escasos trabajos efectuados a este respecto en el plano académico parecen avalar estos supuestos, evidenciando la existencia de una clara relación entre los tipos de metas académicas perseguidas por el estudiante y los tipos de estrategias de afrontamiento movilizadas. Como señala Boekaerts (1993), "el individuo valora sus opciones de afrontamiento en relación con las metas en las que se implica" (p. 151).

De esta manera, parece que los estudiantes que sostienen metas de dominio adoptan mecanismos de afrontamiento más adaptativos (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro, & González, 2007; Grant & Dweck, 2003; Johnson & Nussbaum, 2012; Kaplan & Midgley, 1999; Morris, Brooks, & May, 2003), movilizando activamente sus recursos cognitivos y conductuales en pos de la resolución directa de los problemas que afrontan.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Como sugieren Cabanach et al. (2007), el interés por aprender y dominar los contenidos de aprendizaje llevaría a los estudiantes a planificar y gestionar su aprendizaje, a buscar ayuda cuando lo necesitan y a reevaluar más positivamente las situaciones adversas con objeto de aprender de ellas.

Por el contrario, las metas de rendimiento, particularmente las de defensa del yo, correlacionan positivamente con la utilización de estrategias evasivas y centradas en la emoción (Johnson & Nussbaum, 2012; Morris et al., 2003). Es posible, tal y como apuntan Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda (2004), que el afán por evitar parecer poco competentes o menos inteligentes a ojos de los demás redirija las prioridades de estos estudiantes hacia la protección de su valía personal, lo que incrementaría la probabilidad de que acaben adoptando tácticas autoprotectoras anticipatorias como el self-handicapping.

Si bien no puede negarse que las metas académicas conforman un aspecto esencial de los propósitos vitales de cualquier individuo que se encuentre en la etapa universitaria, dichos propósitos no se circunscriben a los estándares de logro de orden académico. En el presente trabajo se analiza la relación entre los proyectos y objetivos vitales de los estudiantes universitarios y la utilización de estrategias adaptativas de afrontamiento del estrés académico. Se espera que cuanto mayores niveles de significado y propósito le asignen los estudiantes a sus vidas, mayor sea la utilización de estrategias funcionales de afrontamiento. Asimismo, habida cuenta de que en otros trabajos (e.g., Cabanach, Ferrdás, & Freire, 2013) se ha evidenciado que altos niveles de autoeficacia se relacionan con una mayor utilización de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación en el contexto académico, se introduce la autoeficacia como covariable.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 701 estudiantes (66.9%, mujeres) de diversas titulaciones de la Universidad de A Coruña pertenecientes a cuatro ámbitos de conocimiento: Ciencias de la Educación (36.66%), Ciencias de la Salud (17.97%),

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ciencias Jurídico-Sociales (17.97%) y Ciencias Técnicas (27.39%). Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y los 46 años ($M = 21.11$, $DT = 3.23$). Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, considerando como conglomerado cada grupo clase al que pertenecían los estudiantes siguiendo la organización establecida por los propios centros. La participación fue voluntaria y anónima.

Instrumentos de Medida

Propósito en la vida. Para evaluar el propósito en la vida de los participantes se utilizó la subescala de Propósito en la vida, que forma parte de la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (D. Díaz et al., 2006). Esta subescala, integrada por cinco reactivos (e.g., "tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida"), muestra en nuestro estudio una fiabilidad de $\alpha = .77$, en línea con el trabajo de D. Díaz et al. (2006). Las respuestas de los sujetos se midieron en una escala Likert de cinco puntos entre 1 (*En total desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Estrategias de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento del estrés académico se analizaron a través de la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA), desarrollada por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010). Esta escala está conformada por un total de 23 ítems que pretenden evaluar tres mecanismos de afrontamiento activo de los problemas académicos: la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo y la planificación. Anteriores investigaciones avalan la idoneidad de las propiedades psicométricas de esta escala en la población de estudiantes universitarios (e.g., Cabanach et al., 2010; Romero, 2009; Souto, 2014). En nuestro estudio, este instrumento evidencia una consistencia interna de $\alpha = .88$ para el total de la escala, oscilando la fiabilidad de las dimensiones integrantes entre $\alpha = .81$ (planificación) y $\alpha = .89$ (búsqueda de apoyo). Las respuestas de los participantes aparecen categorizadas en una escala Likert que se puntúa de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*).

Autoeficacia. La autoeficacia se ha evaluado a través de la Escala de Autoeficacia General (Baessler & Schwarzer, 1996, traducida al español por Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000). Este instrumento consta de 10 reactivos a los que los participantes debían responder entre cinco alternativas de respuesta dentro de una escala Likert, en la

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

que 1 equivalía a *Nunca* y 5 a *Siempre*. La adaptación realizada por Sanjuán et al. (2000) mostró una consistencia interna de $\alpha = .87$. En este trabajo, se obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .91$.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los centros en los que los participantes cursaban estudios, concretamente en las propias aulas y dentro del horario académico. Se instruyó a los sujetos sobre la forma de cumplimentar los cuestionarios, enfatizando la importancia de responder con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se informó de la voluntariedad y anonimato de la participación en el estudio, garantizándoseles la confidencialidad de los resultados.

Análisis de Datos

Se efectuó un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA), tomando como factor el propósito en la vida (con tres niveles: alto, medio y bajo) y como variables dependientes, las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. Se introdujo la autoeficacia como covariable. Para el análisis de la distribución de las variables se tomaron como referencia los criterios de normalidad estadística fijados por Finney y DiStefano (2006), que señalan como valores límite en asimetría y curtosis aquellas puntuaciones de ± 2 y ± 7 , respectivamente. Como se expone en la tabla 1, los datos obtenidos satisfacen estos parámetros. Para convertir el propósito en la vida en una variable con tres categorías (alta, media, baja) se tomaron las puntuaciones correspondientes a los percentiles 33 y 66 (bajo propósito en la vida ≤ 33 ; medio, entre 33 y 66; alto propósito en la vida ≥ 66). Se utilizaron como pruebas de contrastes post hoc las de Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de asumir o no en cada caso homogeneidad en las varianzas. En todos los análisis efectuados se tomó como nivel de significación $p \leq .05$.

Se determinó la magnitud del efecto a través del estadístico eta cuadrado parcial (η_p^2). Como criterio de interpretación se han seguido las orientaciones de Cohen (1988),

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

quien estima como pequeño aquel efecto en torno a $\eta_p^2 = .01$ ($d = .20$); valores alrededor de $\eta_p^2 = .059$ ($d = .50$) implicarían un efecto medio; y, valores superiores a $\eta_p^2 = .138$ ($d = .80$), un efecto grande. Todos los análisis estadísticos se han realizado a través del programa SPSS 21.

Resultados

En la tabla 1 se muestran los coeficientes de correlación, así como las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables contempladas en este trabajo. Como refleja la matriz de correlaciones, todas ellas son estadísticamente significativas ($p < .001$). El análisis individualizado de las variables muestra que el propósito en la vida correlaciona positiva y significativamente con las tres estrategias de afrontamiento contempladas.

Tabla 1

Medias, Desviaciones Típicas, Asimetría, Curtosis y Matriz de Correlaciones para el total de la muestra

	1	2	3	4
1. Propósito en la vida	—			
2. Reevaluación positiva	.33***	—		
3. Búsqueda de apoyo	.23***	.15***	—	
4. Planificación	.37***	.56***	.26***	—
<i>M</i>	3.78	3.08	3.53	3.11
<i>DT</i>	0.66	0.69	0.83	0.75
<i>Asimetría</i>	-0.74	-0.06	-0.25	0.07
<i>Curtosis</i>	0.91	-0.31	-0.69	-0.52

Nota. Escala de medida de propósito en la vida (1 = *En total desacuerdo*, ..., 5 = *Totalmente de acuerdo*). Escala de medida de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación (1 = *Nunca*, ..., 5 = *Siempre*).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Una vez controlado el efecto de la variable autoeficacia ($\lambda_{Wilks} = .611$, $F(2,698) = 147.66$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .389$), los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación en función del nivel de propósito en la vida ($\lambda_{Wilks} = .941$, $F(2,698) = 7.14$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .030$). Atendiendo a los criterios marcados por Cohen, el tamaño del efecto es pequeño.

Al analizar qué porcentaje de varianza de cada variable dependiente está asociada a al propósito en la vida, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de propósito en la vida tanto en reevaluación positiva ($F(2,698) = 3.57$, $p = .029$, $\eta_p^2 = .010$) como en búsqueda de apoyo ($F(2,698) = 6.42$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .018$) y planificación ($F(2,698) = 17.89$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .049$). En los dos primeros casos, el tamaño del efecto es pequeño. En cambio, este estadístico es moderado en la variable planificación.

Tomando en consideración las medias de las variables (véase tabla 2), se observa un incremento progresivo de los niveles de utilización de las tres estrategias de afrontamiento a medida que se incrementa el propósito en la vida de los participantes. A tenor de los contrastes a posteriori efectuados (Scheffé), estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las comparaciones efectuadas, excepto la diferencia entre el grupo bajo y medio de propósito en la vida en la estrategia de búsqueda de apoyo ($p = .15$).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabla 2

Media y Desviaciones Típicas Obtenidas por los Distintos Grupos de Propósito en la Vida en Reevaluación Positiva, Búsqueda de Apoyo y Planificación

		Reevaluación positiva ^a		Búsqueda de apoyo ^b		Planificación ^c	
	Grupo	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Propósito en la vida	Bajo	2.86	0.66	3.37	0.87	2.83	0.69
	Medio	3.09	0.61	3.52	0.80	3.13	0.73
	Alto	3.32	0.69	3.73	0.78	3.42	0.61
	Total	3.08	0.69	3.53	0.83	3.11	0.75
Comparaciones no significativas (Scheffé)							

Nota. Escalas de medida de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación (1 = *Nunca*, ..., 5 = *Siempre*).

Discusión

En el presente trabajo se analiza la posible relación entre los propósitos vitales de los estudiantes universitarios y la utilización de mecanismos activos de afrontamiento del estrés académico tales como la resignificación positiva de los problemas, la búsqueda de apoyo social con fines instrumentales y/o emocionales y la planificación y gestión de los recursos personales. Si bien es cierto que hay evidencia de que las metas y razones de orden académico de los estudiantes se relacionan diferencialmente con las estrategias que estos utilizan para hacer frente a las demandas y presiones propias de este contexto (Cabanach et al., 2007; Grant & Dweck, 2003; Johnson & Nussbaum, 2012), hasta donde alcanza nuestro conocimiento carecemos de precedentes que hayan analizado si el nivel de significación y propósito que los universitarios otorgan a sus propias vidas se encuentra asociado a la adopción de los tres mecanismos adaptativos de afrontamiento anteriormente aludidos.

Nuestra hipótesis de salida asumía que cuanto mayor fuese el sentido de dirección y propósito que los estudiantes asignan a su desarrollo vital, en mayor medida utilizarían la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo y la planificación. Los resultados obtenidos discurren en esta dirección. En efecto, el grupo de estudiantes que obtiene

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

puntuaciones más elevadas en propósito en la vida es el que más utiliza las tres estrategias citadas como medida para amortiguar el impacto de los estresores académicos. Las diferencias entre grupos resultan, además de significativas estadísticamente hablando, moderadas en cuanto a tamaño en el caso de la planificación.

De conformidad con estos hallazgos, aquellos universitarios que muestran una clara intencionalidad propositiva a la hora de establecer metas y objetivos vitales que les permitan dotar a su vida de significado y dirección podrían optar estratégicamente por valorar las demandas académicas como retos destinados a favorecer la consecución de sus propósitos; podrían, asimismo, recurrir deliberadamente a la ayuda instrumental o emocional de otras personas con el fin de superar cualquier eventual obstáculo en su trayecto; y también planificar concienzudamente su actuación en aras de encaminarse a la consecución de sus proyectos vitales. Por el contrario, la carencia de objetivos personales, esto es, no tener claro el sentido de la propia existencia, podría disuadir al estudiante de la utilización este tipo de estrategias, al no encontrarles su valía o su utilidad, y le predispondrían a la adopción de mecanismos pasivos o enfocados a la defensa de su imagen personal.

En suma, como principal aportación, este trabajo evidencia que uno de los componentes más representativos del bienestar psicológico (Keyes et al., 2002) y, que, por consiguiente, contribuye a edificarlo en mayor término, como es el propósito en la vida, se erige en un importante recurso intrapersonal a la hora de favorecer un mejor afrontamiento de las demandas y tareas que copan el día a día universitario.

En nuestra opinión, este hallazgo abre o, si se quiere, amplía el espectro de intervenciones tendentes a reducir el estrés estudiantil, abordando esta cuestión desde una óptica eminentemente proactiva. En efecto, convenimos con los planteamientos de la Psicología Positiva (e.g., Seligman, 2003, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) en que la vía más efectiva para prevenir la aparición de estados patológicos y, con ello, promover un funcionamiento psicológico óptimo, pasa por potenciar las fortalezas y capacidades individuales.

Apoyándonos en los resultados de esta investigación, entendemos, en la línea de lo que plantean Martin y Marsh (2003), que un objetivo psicopedagógico ineludible pasa

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

por que el profesorado se esfuerce por vincular los contenidos que imparte con la vida e intereses de los estudiantes. En este sentido, los docentes deben procurar que su alumnado esté en disposición de establecer conexiones entre los aprendizajes actuales y futuros (Woolfolk, 1999), en la medida en que, con toda seguridad, ello le facilitará la asignación de un propósito vital a aquello que estudia.

Las importantes contribuciones de este trabajo no deben obviar sus limitaciones, las cuales deben ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones. Así, el cariz transversal del diseño de investigación efectuado no permite establecer relaciones causales entre las variables. La muestra productora de datos también puede constituir un sesgo, en la medida en que está compuesta exclusivamente por estudiantes de la Universidad de A Coruña, lo que limita la generalización de los resultados al conjunto de la población universitaria. La desigual representatividad de estudiantes del sexo masculino y femenino podría condicionar los hallazgos obtenidos. Asimismo, deben tomarse en consideración las restricciones inherentes a la utilización de medidas de autoinforme como procedimiento de recogida de datos. Finalmente, el instrumento utilizado para la medida de las estrategias de afrontamiento abarca un número muy reducido de posibles mecanismos que los estudiantes pueden adoptar para hacer frente a las demandas académicas con potencial estresor.

Agradecimientos: Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por una de las autoras en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias

Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167. doi: 10.1207/s15326985ep2802_4

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Cabanach, R. G., Ferradás, M. M., & Freire, C. (octubre, 2013). *Recursos de afrontamiento del estrés y autoeficacia en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Santander, España.
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y González, P. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1-2), 3-16.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Castro, A., & Díaz, J. F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Castro, A., & Sánchez, M. P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción vital en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the bahavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendock, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Díaz, J. F., & Sánchez, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología*, 17(2), 151-158.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modelling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling. A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.150
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido* (12^a ed.). Barcelona: Herder.
- García-Alandete, J., Lozano, B. S., Nohales, P. S., & Martínez, R. E. (2013). Rol predictivo del sentido de la vida sobre el bienestar psicológico y diferencias de género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 17-24.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.541
- Johnson, M. L., & Nussbaum, M. E. (2012). Achievement goals and coping strategies: Identifying the traditional/nontraditional students who use them. *Journal of College Student Development*, 53(1), 41-54. doi: 10.1353/csd.2012.0002
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212. doi: 10.1016/S1041-6080(00)80005-9
- Karademas, E. C. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 277-287. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.031

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Keyes, C., Ryff, C. D., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472. doi: 10.1016/j.jsp.2006.07.001
- Lazarus, R. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003) Fear of failure: friend or foe?. *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. doi: 10.1080/00050060310001706997
- Moreno, M., & Rodríguez, M. I. (febrero-marzo, 2010). *Sentido de vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en Interpsiquis, 11º Congreso Virtual de Psiquiatría. Recuperado de www.interpsiquis.com
- Morris, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37(1), 3-8.
- Park, C. L., & Adler, N. E. (2003). Coping style as a predictor of health and well-being across the first year of medical school. *Health Psychology*, 22(6), 627-631. doi: 10.1037/0278-6133.22.6.627
- Portocarrero, M., & Bernardes, M. L. (2013). Roads to positive self-development: Styles of coping that predict well-being. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 383-392.
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism and choice: existential predicts of depression in community and institutional elderly. *Gerontologist*, 37(6), 709-16. doi: 10.1093/geront/37.6.709
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Romero, M. (2009). *Implicaciones en la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña). Recuperada de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives?. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 13-26. doi: 10.1002/cd.278
- Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shen, Q. y Jiang, S. (2013). Life meaning and well-being in adolescents. *Chinese Mental Health Journal*, 27(8), 634-640.
- Souto, A. J. (2014). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de Fisioterapia* (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña). Recuperada de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/11719/2/SoutoGestal_AntonioJose_TD_2013.pdf
- Tsenkova, V. K., Love, G. D., Singer, B. H., & Ryff, C. D. (2008). Coping and positive affect predict longitudinal change in glycosylated hemoglobin. *Health Psychology*, 27(2, Suppl), 163-171. doi: 10.1037/0278-6133.27.2(Suppl.).S163
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa*. México D. F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.

TRANSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: CONTRIBUIÇÕES À PSICOLOGIA DIALÓGICA

Cláudio M. de Araújo¹ & Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira²

¹ Doutorando em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasil. **Email:** claudioaraujo.filo@gmail.com

² Orientadora, Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

Resumo

A presente proposta é parte de uma investigação teórico-empírica, em desenvolvimento, que tem como ponto de partida e princípio compreensivo da realidade psicológica a relação dialógica entre experiência pessoal e coletiva na constituição da subjetividade – o self. O estudo objetiva ampliar a compreensão idiográfica da adolescência e juventude, partindo dos fundamentos da epistemologia dialógica. A perspectiva dialógica em psicologia destaca o caráter contextual, situado, complexo e dinâmico da construção do sujeito, resultado de sua relação ativa com ele mesmo, com os outros e com a realidade, por meio de práticas sociais e contextos institucionais específicos. A investigação busca

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

compreender transições de desenvolvimento na linha do tempo, abordando um contexto de desenvolvimento singular: a experiência vocacional religiosa. Adolescências e juventudes, como fenômenos humanos, são marcadas por mudanças psicossociais que afetam a pessoa na formação dos sentidos de si. O adolescente/jovem participa de negociações, onde uma ampla pauta de reconstruções identitárias é sugerida, por transformações biológicas e por transformações nas relações sociais. Pesquisar estes processos desenvolvimentais na transição da adolescência para juventude justifica-se pela importância de compreender a participação destes sujeitos, como parceiros sociais, na construção sociocultural, bem como na constituição e negociam de suas posições identitárias. O estudo segue a epistemologia qualitativa e parte da ótica dos próprios participantes para discutir suas concepções sobre si e investigar negociações identitárias; processos de regulação semiótica; e trajetórias de desenvolvimento. Os participantes são adolescentes e jovens de ambos os sexos, brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, vocacionados à vida religiosa/sacerdotal.

Introdução

O presente texto é parte de uma pesquisa em desenvolvimento que caracteriza-se como uma investigação teórico-empírica e tem como ponto de partida e princípio compreensivo da realidade psicológica a relação dialógica entre experiência pessoal e coletiva na constituição da subjetividade – o *self*. A perspectiva dialógica em psicologia destaca o caráter contextual, situado, complexo e dinâmico da construção do sujeito, resultado de sua relação ativa com ele mesmo, com os outros e com a realidade, por meio de práticas sociais e contextos institucionais específicos.

O contexto, como ambiente físico e situacional, é palco de construções e transformações dos fenômenos sociais e humanos. Os contextos ao envolverem crenças, valores, ideologias, objetos, situações, lembranças, não são apenas externos ao sujeito, mas fazem parte da sua realidade subjetiva. Neste sentido, a investigação em curso busca compreender processos de desenvolvimento, na transição psicossocial da adolescência para a juventude, potencializados pela experiência da pessoa como vocacionada à vida religiosa ou sacerdotal católica. Toma, assim, a experiência vocacional à vida religiosa como um contexto de desenvolvimento e constituição do *self*.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O estudo parte da ótica dos(as) próprio(as) participantes para discutir suas concepções sobre si e investigar negociações e renegociações identitárias; processos de regulação semiótica; e trajetórias de desenvolvimento. Para tanto, estão a ser realizados 04 (quatro) estudos de caso, com base na análise de narrativas escritas, entrevistas narrativas e grupo focal, com adolescentes e jovens de ambos os sexos que se identificam como vocacionados(as) à vida religiosa ou sacerdotal. No presente texto apresentamos apenas parte da discussão teórica acerca do assunto. Os estudos de caso, resultado do estudo empírico, ainda estão em pré-análises e assim não serão incluídos aqui.

A fundamentação teórica centra-se na Psicologia Cultural do Desenvolvimento e na Psicologia Dialógica, tomando estas por base para a reflexão sobre o funcionamento cultural da pessoa que se forma e transforma por meio da participação em instituições sociais. Discute-se, então, o caráter dialógico da experiência humana como um princípio fundante do dialogismo e essencial na compreensão da constituição de um *self* polifônico. Portanto, vê-se na teoria do *self* dialógico um modelo psicológico capaz de sustentar perspectivas dialógicas da existência humana.

Considerando estas perspectivas culturalistas e dialógicos as categorias adolescência e juventude são discutidas como condições socioculturais e fenômenos de caráter subjetivo. Reconhece-se as trajetórias desenvolvimentais destes sujeitos como diversas, visto que eles se inserem e são inseridos de modos diferenciados socialmente. Por fim, a experiência vocacional religiosa como contexto de desenvolvimento, é discutida como um signo regulador, um campo de ação do sujeito, promotora de desenvolvimento na configuração de um *self* vocacional.

O estudo é desenvolvido nas fronteiras de uma epistemologia qualitativa, onde o conhecimento é visto como uma construção situada em um tempo e em uma realidade social. Assim, as realidades sociais como construções dinâmicas e complexas, não podem ser apreendidas como coisa, mas devem ser interpretadas e compreendidas como processos históricos, sistêmicos e contextualizados.

O estudo, que busca investigar processos de desenvolvimento humano, considerando transições psicossociais de vocacionados e vocacionadas à vida religiosa e sacerdotal, tem como participantes 20 (vinte) sujeitos, de ambos os sexos e com idade

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, dentre os quais foram selecionados os 04 (quatro) estudos de caso. A pesquisa explora como os participantes se posicionam frente aos diferentes contextos de desenvolvimento (familiar, educacional, social, comunitário), focando principalmente a experiência como vocacionados(as) à vida religiosa e sacerdotal, tendo esta experiência como um contexto desenvolvimental.

Fundamentação Teórica – De Onde Partimos

Desde a década de 1980 do século XX, abordagens mais críticas sobre processos de desenvolvimento humano, sobre formação e a construção da subjetividade, têm recebido maior atenção por parte de estudiosos dos fenômenos humanos. Com isso, novos paradigmas científicos trouxeram novas concepções de sujeitos, bem como outras possibilidades de se pensar o desenvolvimento humano. Pensadores ligados à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, ao Construtivismo e à Teoria Sócio-Histórica, por exemplo, contribuíram de modo significativo para que a ideia de uma natureza humana dada *a priori* perdesse espaço para uma ideia de ser humano que nasce na condição de um aspirante à humanidade. Um sujeito do próprio desenvolvimento que, inserido em uma temporalidade, constrói e dá sentido à sua história de forma ativa, dentro de limites e possibilidades socialmente emergentes.

Novos olhares e posicionamentos críticos, como estes, nos desafiam na construção de modelos teóricos e metodológicos que expliquem a complexa interdependência entre a emergência do humano e os relacionamentos sociais. Apesar dos significativos passos que já foram dados, novos modelos teóricos e metodológicos precisam ser pensados e construídos para se compreender o desenvolvimento no curso de vida. Nesse sentido, o presente estudo quer contribuir com a investigação e o aprofundamento de reflexões acerca de uma entre as inúmeras transições psicossociais (Zittoun, 2007a, 2009) que marcam a linha de desenvolvimento ontogenético, a que se refere à passagem da adolescência para a juventude. Transições psicossociais são concebidas como um fenômeno dialógico, socialmente datado e historicamente configurado.

Eventos sócio-históricos, avanços tecnológicos, mudanças na economia, movimentos migratórios, mudanças na estrutura familiar, entre outros eventos da

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

contemporaneidade, trazem novos padrões de vida para adultos, crianças, adolescentes e jovens. Assim, considerando os múltiplos campos de desenvolvimento da pessoa, bem como a dinâmica transformação cultural, falar de transições de desenvolvimento se torna algo complexo. Especialmente quando queremos pensar estas transições considerando os diferentes contextos da vida dos adolescentes/jovens e as múltiplas formas de relações destes com aqueles. Assim, concordamos que as transições juvenis estão delimitadas por paisagens sociais, econômicas e históricas (Zittoun, 2007a, 2007b). Portanto, as diferentes sociedades, seus grupos e instituições, oportunizam várias possibilidades e restrições que permitem aos jovens tomar diversos caminhos na direção da construção dos sentidos de si.

Na busca de compreensão da noção de desenvolvimento na adolescência, muitos estudos assumem uma perspectiva normativa, individualista e universalista, direcionando o foco para mudanças específicas, quer de caráter biológico, de processos cognitivos e psicopatologias. Dessa forma, como sugestão social, coloca-se em destaque o enquadre do fenômeno da adolescência como uma fase vivenciada de modo único por todos. Em relação aos estudos sobre juventude, é comum um foco sobre o nível psicológico (maturidade) ou sobre critérios sociais (casamento, inserção no mundo do trabalho, autonomia financeira), negligenciando, assim, mudanças relacionadas aos processos subjetivos.

Esses olhares perpetuam uma tendência à padronização de comportamentos e à descontextualização do sujeito, pois abordar adolescência e juventude como fases universais, necessariamente vivida por todos e da mesma forma, dificulta, quando não impossibilita, a compreensão do adolescente ou jovem real, considerando as práticas sociais e institucionais em meio as quais eles se constituem.

As sociedades atuais possuem uma pluralidade de redes de sociabilidade nas quais os jovens e adolescentes se inserem de diversas formas. Estes espaços plurais, físicos e simbólicos, colocam em evidência processos e peculiaridades que destacam uma resistência a visões homogêneas e padronizadas do ser jovem e adolescente, hoje. Desconsiderar esta complexidade e as peculiaridades socioculturais do desenvolvimento dos adolescentes/ jovens, não apenas contribui para uma ciência do desenvolvimento

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

frágil, como compromete a potencialidade das intervenções sociais e políticas públicas e privadas, direcionadas a este público. Ações fragmentadas, pontuais e, muitas vezes, carregadas de concepções equivocadas tomam o lugar de ações transformadoras e potencializadoras de emancipação.

Os quadros político, social, institucional, histórico e cultural resultados dos processos humanos exigem da psicologia, especialmente da psicologia do desenvolvimento, uma concentração de esforços na construção e produção de conhecimento sobre as configurações do desenvolvimento humano, que considere as contradições da sociedade, bem como seus vários espaços concretos e simbólicos. O ser humano, em constante desenvolvimento, se comunica por meio de signos, símbolos, inserido em complexos sistemas morais, ideológicos, historicamente partilhados. Dessa forma, o sujeito, o outro e a própria cultura se constituem mutuamente em um processo de diálogo contínuo.

Um dos desafios do pesquisador do desenvolvimento humano é compreender a pessoa na sua transitoriedade, estando ele também em constante transformação. Por isso se deve investigar as relações, motivações e transformações, que tanto criam como restringem as possibilidades ao alcance do desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, é preciso considerar a pessoa a partir das transações sociais, por meio das quais a existência humana, pessoal e coletiva, se forma e se transforma, no tempo e no espaço, de forma dinâmica, transitória e descontínua (Bruner, 2001; Leiman, 2011).

Considerando estas concepções, a presente pesquisa se fundamenta numa epistemologia dialógica e considera o ser humano como eminentemente cultural e relacional. Nesta perspectiva o fenômeno psicológico da construção do eu (*self*) recebe destaque por seu caráter dinâmico e desenvolvimental e sua capacidade, abertura e necessidade de diálogo. É premissa deste estudo a crença de que compreender a complexidade das transições psicossociais da adolescência para a juventude exige investigar a perspectiva e a significação de si do próprio sujeito, sua relação com os contextos culturais e institucionais concretos e as transformações decorrentes destas relações.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Investigar transições de desenvolvimento a partir das concepções e sentidos de si do próprio sujeito implica considerar processos de diferenciação e identificação. É na relação com o outro diferente, com os contextos sociais, que o sujeito se constitui, se constrói e narra o próprio ser. Assim, cremos que este estudo contribui com um aprofundamento teórico-metodológico da noção de desenvolvimento, particularmente no estudo das configurações do *self* na transição entre adolescência e juventude. Ao mesmo tempo possibilita compreender como os avanços na investigação destas categorias (desenvolvimento humano, adolescência, juventude e *self*) se integram e colaboram na superação de lacunas ainda existentes no estudo de cada uma delas.

A Psicologia Cultural

A Psicologia Cultural é uma ciência em desenvolvimento e como um campo de interesse internacional, sua exploração interdisciplinar está em ascensão (Valsiner, 2009). Ela ainda partilha do desafio de responder a questões relativas à adaptação de procedimentos de pesquisa empírica, métodos que considerem as características próprias dos sistemas abertos. Para Valsiner (2009) ela ainda precisa melhor contextualizar seu objeto de pesquisa, pois apesar do foco no contexto ser premissa central das psicologias culturais, ainda ocorre uma compreensão relativamente limitada do que seja o contexto. Muitas vezes, o contexto está centrado no aqui-e-agora, negligenciando-se uma “contextualização do contexto”, que englobe o antes e o depois da duração do estudo.

Ao investigar os processos de construção, resignificação e uso dos signos, o estudo da subjetividade se coloca como um aspecto fundamental da Psicologia Cultural (Valsiner, 2012). É por meio destes processos de construção e uso dos signos que novos fenômenos psicológicos emergem, mediante uma constante fabricação de significados na compreensão e relação da pessoa com o contexto cultural. Mente e cultura se fazem processos constituintes numa separação inclusiva, vistos como gênese e produto um do outro (Bruner, 2002; Abbey, 2012; Cole, 1995; Valsiner, 2006, 2007, 2009; Vygotsky, 2007). O conceito de separação inclusiva (Valsiner & Cairns, 1992; Valsiner, 1998) tem papel fundamental no campo da Psicologia Cultural. Ele sustenta a ideia de que embora

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

a ênfase na pesquisa seja sobre o fenômeno em estudo, a relevância do seu contexto deve ser reconhecida na investigação. Assim, os fenômenos não são separados de seus contextos, e os contextos, como parte constitutiva do processo, não são eliminados (Valsiner 1998). Neste sentido, a estratégia de separação inclusiva sustenta perspectivas culturalistas que fundamentam a compreensão do psicológico numa relação constitutiva com a cultura.

O foco nas ferramentas culturais ou recursos simbólicos (Zittoun, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b), necessariamente prioriza uma visão de mediação na Psicologia Cultural (Valsiner, 2009). Compreende-se como recursos simbólicos “elementos culturais utilizados por uma pessoa, a fim de fazer alguma coisa, isto é, com alguma intenção que pode ser mais ou menos flexível” (Zittoun, 2007b, p.14, tradução nossa). Assim, ouvir uma música para se sentir mais perto de um ente querido é usar um elemento cultural como um recurso simbólico.

A noção de mediação refere-se à introdução de um terceiro elemento em uma relação originalmente binária, elemento este que acaba por ter um papel transformador na relação entre os anteriores. Esta relação triádica necessariamente exige a presença de um “eu”, de um “outro” e dos signos que mediam esta relação (Salgado & Ferreira, 2012). São os signos que possibilitam uma relação dialógica entre o eu e o outro. Numa relação complexa, os signos como instrumentos simbólicos medeiam a relação de cada interlocutor consigo mesmo e com seus pares.

Os processos de mediação cultural, por serem essencialmente relacionais, devem ser pensados segundo uma dinamicidade própria dos sistemas abertos. Deve-se considerar, outrossim, sua interdependência em relação aos contextos sócio-históricos, como processos que acontecem em certo enquadre espacial e segundo um movimento dialético entre presente, passado e futuro (Cole, 1995). Neste sentido, a vivência do presente, mediada pelas próprias experiências do passado e pela antecipação imaginativa do futuro, cria condições de possibilidade para a realização de perspectivas futuras. Em tal processo, os signos detêm função central em papéis que vão da mediação à regulação da experiência humana, sugerindo campos de ação para o sujeito (Valsiner, 2002, 2004, 2012).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Nesta construção de sentidos da experiência ocorrem hierarquias (Valsiner, 2009, 2012) que não são fixas, mas estão em constante modificação, sugerindo que alguns sentidos que hoje são mais estáveis para o sujeito podem, no futuro, se tornarem menos estáveis e circunscritos a determinadas situações. Da mesma forma, sentidos criados podem ser abandonados em um momento posterior, o que nos leva a compreender que o sujeito não conserva, ao longo do seu desenvolvimento, todos os signos que cria (Valsiner & Van Der Veer, 2000).

O Desenvolvimento do *Self* numa Perspectiva Dialógica

A perspectiva dialógica é um movimento com ramificações em diversas escolas de pensamento, e “enquanto teoria de compreensão e estudo da identidade, é herdeira dos modelos construtivistas nas ciências sociais e na psicologia” (Rosa & Gonçalves, 2013). Nesta última, o dialogismo tem sido utilizado para uma releitura de processos de desenvolvimento do sujeito: “um sujeito social que, inserido na memória e na história, não pode ser concebido fora das relações com um outro, compreendido como constitutivo tanto do sujeito quanto das identidades” (Dominguez, 2013, p. 11).

O caráter dialógico da experiência humana se coloca como princípio fundante do dialogismo e essencial para a compreensão da formação e transformação da realidade social. A parte mais expressiva dos processos humanos (sejam os identitários, cognitivos, relativos aos posicionamentos morais ou à construção de significados) não é natural, mas possui uma gênese relacional. Sua principal característica, desse modo, é a mutabilidade, a constante transformação, uma (re)construção que é interdependente dos contextos socioculturais. O sujeito só existe em relação, e a mente humana é fruto de um acúmulo de relacionamentos com os outros, não apenas os que se dão no aqui-e-agora das pessoas em interação, como os que marcaram as gerações precedentes, ao longo da filogênese. Todas as ações e pensamentos só fazem sentido quando se considera a sociabilidade como pano de fundo (Ferreira, Salgado, & Cunha, 2006; Marková, 2003).

É na relação com o outro que se dá a existência de si: Existir implica relacionar-se, “ser é comunicar” (Bakhtin, 1963/1984, p. 287). Ao nos posicionarmos em relação ao outro nos comunicamos e construímos sentido para nossa existência pessoal. Portanto, não existe construção de sentido, nem relação humana que não seja dialógica (Bakhtin,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

1934/1981, 1936/1997; Fogel, 1993; Hermans & Kempen, 1993; Hermans, 2002; Valsiner, 1989, 2012). Antes de transmissão ou troca de mensagens, o que ocorre é um encontro de significados no nível relacional.

Segundo o pensamento bakhtiniano (1934/1981, 1936/1997), a gênese do nosso pensamento, bem como suas constantes transformações são resultados das sucessivas interações com outros pensamentos. Nós resistimos, nos apropriamos e resignificamos, de modo criativo, a fala do outro. Assim, nossos discursos são repletos de outros discursos, nossas falas são mestiças e nossas vozes povoadas por vozes “estrangeiras”. Não podemos nos expressar, nem nos posicionar sem considerarmos outros enunciados, outras posições. Neste processo relacional nossas perspectivas pessoais são construídas e, constantemente, resignificadas na resistência e na aceitação de outros pontos de vista.

Nesta relação, considerar como intrínsecas as concretas condições culturais, sociais e históricas em que os sujeitos interagem, é reconhecer o caráter relacional da ação pessoal. O sujeito não age individualmente, mas ancorado em expressões do grupo. (Valsiner, 1989, 2009, 2012; Hermans, 2002; Dominguez, 2013). Portanto, investigar o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva dialógica exige destacar o caráter contextual, situado, complexo e dinâmico da construção subjetiva. Este sistema que integra a cultura pessoal, resultante de incidências da cultura grupal sobre o indivíduo, é chamado *self* dialógico (Valsiner, 1989, 2007, 2009).

Condições Socioculturais de Desenvolvimento das Adolescências e Juventudes

É preciso reconhecer que ao pensarmos os aspectos macrosociais e contextuais como dinâmicos e sempre em transformação, emerge uma visão não normativa do desenvolvimento de adolescentes e jovens, e as trajetórias de vida são vistas como descontínuas. Assim, a conclusão do Ensino Fundamental e entrada no Ensino Médio (antigo segundo grau), a escolha e início de um curso de nível superior, a inserção no mundo do trabalho, a autonomia financeira, a constituição de família, tidos tradicionalmente como marcadores normativos na compreensão do desenvolvimento do adolescente/jovem deixam de ser centrais na compreensão dos sujeitos, na contemporaneidade. E as fronteiras que separam o ser adolescente, o ser jovem e o ser adulto se tornam mais flexíveis devido ao fato destes marcadores normativos nem sempre

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ocorrerem em um tempo e sequências normalmente esperados (Camarano, Mello, & Kanso, 2006).

O reconhecimento desta flexibilidade das fronteiras do ser adolescente e ser jovem, que se expande ou encolhe ao sabor das vicissitudes histórico-sociais e econômicas, reforça o caráter limitador de estudos que enfatizam meramente os aspectos macrosociais na compreensão destes sujeitos. Se, por um lado, os estudos que dão visibilidade aos marcadores normativos revelam importantes conhecimentos socioculturais sobre o desenvolvimento neste momento da trajetória de vida; por outro, são limitadores da compreensão dos aspectos singulares do desenvolvimento. Os processos subjetivos, constituintes destes sujeitos neste momento peculiar do desenvolvimento, são camuflados e recebem pouca ou nenhuma atenção (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010, 2013; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2003).

Diferentes estudos, na área da Psicologia, Sociologia e Ciências da Religião, têm ressaltado a importância de trabalhos que veem a adolescência e a juventude como condições de desenvolvimento e não como transição para, ou como preparação para a vida adulta (Abramo, 2005; Aguiar & Ozella, 2008; Araújo & Lopes de Oliveira, 2010; Dayrell, 2007; Lopes de Oliveira 2006; Ozella, 2003; Souza, & Paiva, 2012; Sposito, 2005; Takeuti, 2012). Ressaltam a necessidade de considerar os novos espaços e novas formas de socialização dos adolescentes e jovens que tem surgido e, muitas vezes, influem tanto ou mais na canalização do desenvolvimento que as tradicionais instituições, como a escola e a família (Abad, 2003; Sposito, 2005). Sendo assim, é preciso atentar para as diferentes condições de ser adolescente e jovem das sociedades atuais, dos diferentes contextos, visto que são fundamentais na compreensão das diferentes trajetórias destes sujeitos. Isso possibilita uma investigação das realidades socioculturais, considerando-as como condições e possibilidades para os diferentes modos de ser adolescente e jovem.

Reconhecer a adolescência e a juventude como uma condição de desenvolvimento é compreender que “as trajetórias possíveis são estabelecidas socialmente” (Augusto, 2005, p. 20). Contudo, em meio as possibilidades de trajetórias, que não são as mesmas para todos, os jovens e adolescentes se inserem e são inseridos de modos sociais diferenciados. Estas formas de inserção orientam a apropriação de hábitos e de valores,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

destacando aí uma relação de interdependência entre contexto e organismo. É nesta interdependência que novas posições nos sistemas semióticos são integradas e novas configurações identitárias são assumidas (Hermans, 2001a). Assim, há uma identidade adolescente ou juvenil que, constantemente, é negociada e narrada nos diversos contextos sociais e institucionais.

Considerações Finais

Como já anunciado neste texto, parte da fundamentação teórica de uma pesquisa em andamento, o estudo empírico está em processo de pré-análise. Os primeiros resultados têm possibilitado uma discussão de complexos semióticos que sustentam e orientam processos de desenvolvimento e a construção de um *self* vocacional religioso. Da mesma forma a discussão tem reservado destaque à dimensão afetiva como campo mediado por ferramentas semióticas, construídas ao longo do tempo nas relações culturais. Transformações do *self* no curso de vida se mostram marcadas por ciclos hierárquicos de produção de inovações; por sua vez posicionamentos e reposicionamentos do jovem envolvem a emergência de signos promotores resultado de uma orientação por valores socialmente construídos e partilhados. Dessa forma os signos pessoais, socialmente construídos, os valores negociados nas relações sociais, se mostram como fronteiras ora mais ora menos flexíveis que delimitam um espaço temporal para o *self*. Espaço este que é transformado ao longo das experiências do sujeito, considerado seu caráter ativo na participação social.

Referências

- Abad, M. (2003). Crítica política às políticas de juventude. In M. V. Freitas, & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas: Juventude em pauta* (pp. 13-32). São Paulo: Cortês Editora.
- Abbey, E. (2012). Ambivalences and its transformations. In J. Valsiner (Org.), *Oxford Handbook of Cultural Psychology* (pp. 989-997). Oxford: Oxford University Press.
- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Araújo, C. M., & Lopes de Oliveira (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26(03), 169-194.
- Araújo, C. M., & Lopes de Oliveira (2013). Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(2), 215-224.
- Augusto, M. H. O. (2005). Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *Tempo Social*, 17(2), 11-33.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. S. (2002). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.
- Camarano, A. A., Mello, J. L., & Kanso, S. (2006). Do nascimento à morte: Principais transições. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 31-60). Rio de Janeiro: IPEA.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1(1), 25-54.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- Dominguez, M. (2013). Do sistema à ação, do homogêneo ao heterogêneo: movimentos fundantes dos conceitos de dialogismo, polifonia e interdiscurso. *Bakhtiniana*, 8(1), 5-20.
- Ferreira, T., Salgado, J., & Cunha, C. (2006). Ambiguity and the dialogical self: in search for a dialogical self. *Estudios de Psicología*, 27(1), 19-32.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: An introduction. *Theory and Psychology*, 12(2), 147-160.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Leiman, M. (2011). Mikhail Bakhtin's contribution to psychotherapy research. *Culture & Psychology*, 17(4), 441-461.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Ozella, S. (2003). *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Rosa, C., & Gonçalves, M. M. (2013). Estratégias dialógicas de auto-organização da identidade: Psicoterapia e reestruturação da gestão interna. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 305-312.
- Salgado, J. M. C. F., & Ferreira, T. B. S. (2012). Educação para a paz: Uma perspectiva dialógica. In Branco, A. M. C. U., & Lopes de Oliveira, M. C. (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 51-65). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Souza, C., & Paiva, I. L. (2012). Faces da juventude brasileira: Entre o ideal e o real. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 353-360.
- Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-128). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Takeuti, N. M. (2012). Paradoxos sociais e juventude contemporânea. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 427-434.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12(2), 251-264.
- Valsiner, J. (2004). Three years later: Culture in psychology - between social positioning and producing new knowledge. *Culture & Psychology*, 10(1), 5-27.
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. In W. Damon, & R. Lerner (Orgs.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 166-208). Hoboken-NJ: Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2009). Cultural psychology today: Innovations and oversights. *Culture & Psychology*, 15(1), 5-39.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J., & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In C. V. Shantz, & W. W. Hartup (Orgs.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & Van Der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zittoun, T. (2006a). *Transitions: Development through symbolic resources*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Zittoun, T. (2006b). *Transitions*. Greenwich, CT: InfoAge.
- Zittoun, T. (2007a). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211.
- Zittoun, T. (2007b). The symbolic resources in human lives. In J. Valsiner, & A. Rosa (Orgs.), *Cambridge handbook of Socio-cultural psychology* (pp. 343–361). New York: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: A methodological reflection. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Orgs.). *Dynamics process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

LINGUAGEM E VINCULAÇÃO EM CRIANÇAS VÍTIMAS DE NEGLIGÊNCIA PARENTAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Ana F. Ferreira¹, Maria J. Amante², & Susana Fonseca³

¹Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal),
ana_fmr_ferreira@hotmail.com

²Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal),
majoa@esev.ipv.pt

³Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal),
susanafonseca@esev.ipv.pt

Res*umo

O objetivo deste estudo centra-se nas consequências linguísticas e de vinculação associadas à exposição à negligência, em crianças de idade pré-escolar. Realizou-se um estudo quantitativo exploratório, do tipo correlacional. A recolha de dados efetuou-se de forma transversal, com o Teste de Avaliação de Linguagem da Criança, a Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação para Professores e um questionário sociodemográfico. A amostra de conveniência foi constituída por 5 crianças, vítimas de negligência e 5 crianças que não foram vítimas de negligência. Concluiu-se que a exposição à negligência, por parte da família, tende a constituir-se como um fator de risco para o surgimento de um atraso de desenvolvimento de linguagem, bem como de alterações nos comportamentos de vinculação na criança.

Palavras-Chave: Criança, Família, Negligência, Linguagem, Vinculação

LANGUAGE AND ATTACHMENT IN CHILDREN VICTIMS OF PARENTAL NEGLECT: AN EXPLORATORY STUDY

Abstract

The aim of this study focuses on the linguistic and attachment consequences associated with the exposure to neglect, in children of preschool age. It was conducted a quantitative exploratory study, of the correlational type. The data collection performed in a transversal way, with the Teste de Avaliação da Linguagem na Criança, the Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação para Professores and a socio demographic questionnaire. The convenience sample consisted of 5 neglect victims' children and 5 children not victims of neglect. It was concluded that the exposure to familiar neglect,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

reveals itself as a risk factor for the appearing of a delay of the language development, as well as for changes in the child's attachment behavior.

Keywords: Child, Family, Neglect, Language, Attachment

Introdução

Os maus-tratos infantis, nas suas diversas formas, são considerados como um fenómeno social intolerável, embora esta visão assuma grande magnitude apenas nas sociedades contemporâneas. Em Portugal, a par dos progressos internacionais, diversas áreas têm desenvolvido os seus conhecimentos, no sentido de simplificar uma atuação concertada a nível da prevenção, diagnóstico e intervenção, em situações de violência sobre crianças. Deste modo, as crianças portuguesas têm hoje legislação que as protege, uma vez que Portugal consagra a criança na Constituição da República Portuguesa, subscreveu a Carta dos Direitos da Criança e ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Para além disso, estão em pleno funcionamento as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), bem como os Tribunais de Família e Menores (Magalhães, 2004).

Os maus-tratos podem ter consequências desenvolvimentais graves, não apenas a nível físico, mas também a nível cognitivo e psicossocial. O facto de os maus-tratos não terem relação de causa-efeito com as suas possíveis consequências, advém dos conceitos de vulnerabilidade e resiliência (Eigsti & Cicchetti, 2004). Por vulnerabilidade entende-se a capacidade de defesa passiva ao ambiente que amplifica ou diminui os fatores de risco a que a criança é exposta. Já a resiliência diz respeito à resistência da criança aos fatores de risco. Assim se explica que em situações contextuais semelhantes, duas crianças possam manifestar comportamentos desenvolvimentais dispares (Magalhães, 2004).

Tal como é referido em diversos estudos, uma das consequências mais frequentes dos maus-tratos a nível linguístico é o atraso de desenvolvimento de linguagem (ADL), uma vez que, a interação social é o “grande motor da comunicação” (Sim-Sim, 1998, p.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

63), sendo que o discurso da criança irá ser representativo de todo o contexto a que está exposta (Magalhães, 2004; Manso, Méndez, & Garcia-Baamonde, 2006; Westby, 2007). Lowenthal (2001, cit. por Moreira, 2007) refere que a prevalência de perturbações linguísticas é dez vezes superior em crianças maltratadas. Westby (2007) acrescenta que, cerca de 35% das crianças que apresentam ADL são vítimas de maus-tratos e que 9% das crianças que apresentam score linguístico de acordo com a idade cronológica já foram vítimas de maus-tratos.

Os *scores* linguísticos inferiores de crianças maltratadas manifestam-se tanto a nível compreensivo, como expressivo. Assim, as mesmas revelam dificuldade no uso da linguagem como meio para ação e na função autorreguladora. Manifestam um vocabulário mais restrito, com maior recurso a nomes e pronomes, em comparação com o uso de verbos, adjetivos e preposições. Têm limitações a nível morfosintático, com construções frásicas mais simples e realizam processos fonológicos não adequados em função da idade. Ao nível da pragmática, há maior dificuldade em verbalizar emoções e sentimentos, que se traduz na inibição do desenvolvimento da compreensão do eu e do outro, relacionado com a teoria da mente. Também presente no discurso da criança está a repetição, que irá condicionar o carácter informativo do seu discurso. Já em relação à comunicação não-verbal não-oral, pode estar limitado o uso e compreensão das expressões faciais, bem como da linguagem corporal (Basílio, Puccini, Silva, & Pedromônico, 2005; Eigsti & Cicchetti, 2004; Manso, Garcia-Baamonde, Alonso, & Barona, 2010; Manso et al., 2006; Moreira, 2007).

A tipologia de maus-tratos a que a criança é exposta parece implicar consequências linguísticas diferentes. Assim, apresenta consequências mais negativas a negligência, uma vez que resulta da ausência significativa de interações entre a criança e seus cuidadores. Os abusadores não negligentes, apesar de forma negativa, tendem a interagir mais com as crianças, resultando, ainda assim, numa maior estimulação da criança no plano linguístico. Relativamente às crianças vítimas de negligência, tende a ser observada uma menor interação adulto-criança, com utilização de frases simples, sob forma de ordem, o que potencia um menor desenvolvimento linguístico (Manso et al., 2010; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quanto à vinculação, a investigação tem mostrado que as crianças vítimas de maus-tratos tendem a apresentar padrões de vinculação inseguros quando comparadas com crianças não maltratadas e que as características da interação entre a criança e o seu agressor, conjugadas com o desenvolvimento de dificuldades comportamentais nas vítimas tendem a manter o abuso (Carlson 1998; Finzi, Cohen, Sapir, & Weizman, 2000; Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & The Bucharest Early Intervention Project Core Group, 2005). Na investigação com amostras de crianças vítimas de maus-tratos encontram-se percentagens de padrões de vinculação insegura que variam entre os 70% e os 100%, (Cicchetti, 1987). A ocorrência de maus-tratos parece perturbar o equilíbrio entre a motivação para a criança se manter segura, para estabelecer relações seguras com os adultos e a motivação para explorar o mundo de uma forma promotora de competências (Aber & Allen, 1987).

As crianças maltratadas podem alterar os seus comportamentos de interação, desde que o interlocutor estabeleça com elas uma relação diferente da que foi experimentada com o adulto maltratante, demonstrando a sua resiliência (Higgins & MacCabe, 2000). No estudo de Egeland e Sroufe (1981), observou-se um grande número de casos de vinculação insegura em crianças maltratadas com 1 ano de idade. Apesar disso, quando reavaliadas aos 18 meses, 6 das 8 crianças abusadas apresentavam já um padrão de vinculação segura. Num estudo semelhante, Crittenden (1985) não encontrou a mesma redução de padrões de vinculação insegura nas crianças da sua amostra, o que poderá dever-se à diferente gravidade dos maus-tratos sofridos, à classificação incorreta das crianças ou à alteração dos comportamentos da mãe durante os 6 meses que decorreram entre as duas avaliações deste estudo (Egeland & Sroufe, 1981).

Relativamente à relação entre a vinculação e a linguagem também parece haver diferenças entre as crianças com vinculação seguras e não seguras (Connell, 1976, cit. por Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Quando atingem os 18 meses, as crianças seguras revelam mais competências de expressão que as inseguras. Contudo, apesar das diferenças encontradas entre as crianças seguras e não seguras relativamente a alguns indicadores da expressão verbal, estas investigações não proporcionaram dados acerca da compreensão verbal. Contudo, Lafuente (2000) destaca que as crianças com as competências linguísticas comprometidas devido a experiências de maus-tratos e/ou

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

negligência seriam provavelmente classificadas como inseguras, no que concerne à sua vinculação. Para além disto, as investigações realizadas por van IJzendoorn, Dijkstra, e Bus (1995, cit. por Lafuente, 2000) indicaram a existência de uma forte relação entre a qualidade da vinculação e o desenvolvimento linguístico, bem como entre os padrões de vinculação e o desenvolvimento cognitivo, apesar de esta última associação ser um pouco menos significativa. A fundamentação destes resultados é feita com base nas competências educativas dos pais das crianças seguras, os quais contribuem para que os seus filhos sejam mais motivados e empenhados. Por outro lado, o confronto com situações desconhecidas pode desencadear, em crianças com vinculações não seguras, sentimentos de ansiedade que limitam as suas capacidades de explorar o ambiente (Bus & van IJzendoorn, 1988).

Metodologia

A questão de investigação que orientou o presente estudo foi a seguinte: “qual a relação entre a negligência parental, o desenvolvimento linguístico e a vinculação em crianças em idade pré-escolar?”. Neste sentido, os objetivos que se pretenderam alcançar, passaram por compreender as diferenças existentes nos *scores* linguísticos e na perceção dos educadores relativamente aos comportamentos de vinculação entre crianças vítimas de negligência e crianças que não foram vítimas de negligência. Assim, realizou-se uma investigação quantitativa, do tipo exploratório, correlacional e com recolha de dados do tipo transversal, uma vez que a literatura apresenta ideias vagamente vinculadas a este problema de pesquisa, tornando-se pertinente entender melhor a relação entre negligência, desenvolvimento da linguagem e vinculação, na faixa etária do pré-escolar, estabelecendo um ponto de partida para ser utilizado num trabalho futuro sobre esta temática (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005; Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Amostra

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O grupo das crianças vítimas de negligência foi constituído por 5 sujeitos (4 meninas e 1 menino), de idade pré-escolar, com localização geográfica de ruralidade e que integram um Centro de Acolhimento Temporário (CAT), com uma duração média de institucionalização de cerca de 15 meses (mínimo de 5 meses e máximo de 31 meses). Já o grupo de comparação (grupo das crianças que não foram vítimas de negligência) foi também constituído por 5 sujeitos (4 meninas e 1 menino), de idade pré-escolar e com localização geográfica de ruralidade, que frequentam um jardim-de-infância (JI) de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Os dois grupos formaram um total de 10 sujeitos (8 meninas e 2 meninos), sendo que relativamente à faixa etária 4 (40%) têm 3 anos, 2 (20%) estão na faixa etária dos 4 anos e 4 (40%) apresentam 5 anos. Relativamente ao género, há uma prevalência do género feminino com 80% face a 20% de meninos. Assim, constatou-se um paralelismo entre os dois grupos que irá possibilitar a comparação dos resultados.

Instrumentos e Procedimentos

No presente estudo utilizaram-se três instrumentos de recolha de dados com fins distintos, sendo eles o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC), a Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação – Professores (PCV-P) e um questionário sociodemográfico (QS) (Dias, Soares, Freire, e Rios, 2008; Sua-Kay & Tavares, 2006). O TALC destina-se a crianças entre os 2 anos e 6 meses e os 6 anos e permite uma avaliação global da criança a nível linguístico, à exceção da componente fonológica, não contemplada no instrumento (Sua-Kay & Tavares, 2006). Já para avaliar a variável relativa aos comportamentos de vinculação, solicitou-se aos educadores, responsáveis pelas crianças, que preenchessem a PCV-P, para cada uma delas (Dias et al., 2008). Considerou-se pertinente avaliar a percepção dos educadores acerca dos comportamentos de vinculação das crianças, uma vez que é a partir do período pré-escolar que as mesmas desenvolvem também relações próximas com outros adultos para além dos pais e familiares próximos, nomeadamente com os seus educadores, podendo o comportamento de vinculação da criança em contexto escolar ser um reflexo da relação com as figuras de vinculação parentais (Dias, Soares, & Freire, 2004; Pianta, 1994).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Para as variáveis sociodemográficas foi elaborado um QS, preenchido pela autora, com base no registo biográfico das crianças nas duas instituições. Este questionário foi constituído por questões fechadas, com um tempo de preenchimento de 5 minutos e estruturado em 2 partes para o grupo de crianças que não foram vítimas de negligência e em 3 partes para as crianças que foram vítimas de negligência. É de referir que todos estes instrumentos apenas foram aplicados às crianças após a obtenção do consentimento informado assinado pelos seus encarregados de educação.

Resultados

Comparando os resultados obtidos pelo grupo de crianças vítimas de negligência e o grupo de crianças que não foram vítimas de negligência, observou-se, com recurso ao Teste U de Mann-Whitney, que existem diferenças significativas no desempenho linguístico a nível compreensivo ($p=0,003$) e expressivo ($p=0,004$), sendo que se obteve melhores resultados para o grupo de comparação (Tabelas 1 e 2). Analisando os resultados da avaliação linguística, verificou-se que tanto a nível compreensivo, como expressivo, todas as crianças vítimas de negligência obtiveram resultados inferiores ao expectável para a sua faixa etária. Assim, nas crianças vítimas de negligência houve uma prevalência de 100% de um ADL. É de notar que a expressão manifestou resultados mais baixos que a compreensão. Já as crianças que não foram vítimas de negligência apresentaram um *score* linguístico, tanto a nível compreensivo, como expressivo, de acordo com a sua faixa etária.

Relativamente à perceção dos educadores face à vinculação das crianças (Tabela 3), verificou-se que não só os comportamentos-de-base-segura, como a autorregulação emocional das crianças vítimas de negligência estão abaixo da média face aos dados normativos. Já as crianças que não foram vítimas de negligência apresentaram comportamentos-de-base-segura de acordo com os dados normativos para o seu género. Contudo, para a autorregulação emocional apresentaram resultados abaixo do expectável. Para o género feminino, verificou-se diferenças altamente significativas ($p=0,003$) para os comportamentos de base segura. Já para o género masculino verificou-se que não

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

existem diferenças entre os dois grupos ($p=1,000$). Para a autorregulação emocional não há diferenças entre os dois grupos ($p=1,000$), tendo-se obtido o mesmo resultado para o total da escala.

Ao analisar os resultados obtidos quanto à relação entre linguagem, vinculação e negligência verificou-se que o local da recolha de dados tem uma correlação negativa altamente significativa com o nível de compreensão ($p=0,009$ e $r=-0,773$) e expressão ($p=0,016$ e $r=-0,733$), bem como com os comportamentos de base segura ($p=0,001$ e $r=-0,876$) e a autorregulação emocional ($p=0,002$ e $r=-0,841$). Assim, tem-se que a negligência tende a influenciar negativamente o nível linguístico e a perceção dos educadores quanto aos comportamentos de vinculação da criança.

Discussão dos Resultados

No âmbito da discussão dos resultados apresentados é necessário ter em conta que o facto da dimensão da amostra ter sido reduzida ($N=10$). No entanto, esta investigação permitiu estudar a relação entre negligência, linguagem e vinculação, para esta amostra, sendo que em relação à população referida, o erro de estimativa é superior a 5%. Assim, os resultados apresentados serão analisados como indicadores a serem comprovados na investigação que será projetada.

No que respeita às componentes da linguagem que se encontraram mais alteradas, 100% das crianças vítimas de negligência (condição de risco referida na Lei) apresentaram dificuldades ao nível da compreensão e da expressão da linguagem. Estes resultados corroboram com o demonstrado pela evidência científica, que retrata *scores* linguísticos inferiores nestes dois níveis. Há ainda a referir que, ao se fazer um levantamento dos resultados por áreas da linguagem, as crianças vítimas de negligência apresentaram *scores* abaixo do expectável para a sua faixa etária, para a semântica, morfossintaxe (principalmente nas frases complexas), bem como na pragmática (Basílio et al., 2005; Eigsti & Cicchetti, 2004; Manso et al., 2010; Manso et al., 2006; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ao comparar-se os resultados obtidos com os dados normativos do TALC, verifica-se que a compreensão está, ainda assim, menos afetada do que a expressão. Se se considerar o modelo de processamento de informação linguística de Castro, Caló e Gomes (2007), compreende-se que, de um modo geral, as crianças mais facilmente apresentarão dificuldades ao nível da expressão do que da compreensão, uma vez que o processo de codificação que ocorre da produção linguística (expressão) requer uma maior complexidade do que o de reconhecimento e descodificação da informação (compreensão).

As crianças pertencentes ao grupo de crianças vítimas de negligência provinham de famílias de nível socioeconómico baixo, com baixa escolaridade, sendo que as mães de duas crianças apresentavam défice cognitivo. Segundo Bernstein, estas famílias tendem à utilização do código restrito, apresentando um padrão de interação não tendo em atenção a criança, bem como a zona de desenvolvimento proximal, referida por Vygotsky, potenciando a que o nível linguístico das crianças esteja circunscrito a diálogos simplistas e contextualizados (Bernstein, 1971; Fino, 2001; Halliday, 2007; Hoff, 2006; Sim-Sim, 1998; Vygotsky, 1978). Assim sendo, dado que a interação adulto-criança reflete todo o contexto social que os envolve, a negligência parental presente nestas famílias poderá ter resultado numa diminuição na quantidade e qualidade dessas mesmas interações. Por conseguinte, o desenvolvimento linguístico das crianças terá sido colocado em causa (Manso et al., 2010; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

Relativamente à vinculação, os resultados sugeriram que, para o sexo feminino, a negligência apenas tende a influenciar a visão que a criança tem que o educador é o apoio que ela necessita no meio escolar, mas não influencia a regulação do seu comportamento face a dificuldades relacionais. Já para o sexo masculino não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos. Estes resultados, apesar de pouco expressivos, vão ao encontro à evidência científica que sugere que a vinculação insegura surge com maior frequência em amostras de alto risco, sofrendo influência mediante o sexo da criança nas quais é possível identificar um tipo de funcionamento problemático associado a outras áreas do desenvolvimento socio emocional da criança, tal como a relação com os pares (elevados conflitos ou dependência, punição, vitimização, hostilidade) ou mesmo em

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

termos de construção do *self* (alterações de humor, comportamentos agressivos, sintomatologia ansiosa e depressiva e isolamento) (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005; Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000).

As análises de comparação da qualidade do relacionamento educador-aluno, em função do sexo dos alunos, indicaram que os educadores apresentaram pontuações significativamente mais elevadas para as meninas do que para os meninos. Esses dados corroboram com estudos anteriores em que o relacionamento educador-aluno é mais positivo para as meninas do que para os meninos (Spilt, Koomen, & Jak, 2012). A dificuldade no relacionamento com os meninos pode ser explicada por diferenças biológicas, como o baixo nível de autorregulação e a maior frequência de comportamentos antissociais nos meninos, bem como por fatores sociais da educação, como a maior valorização de características femininas na escola (cooperação, conformidade e atenção), em detrimento de características masculinas (impulsividade, vivacidade e autonomia) (Spilt et al., 2012).

Ainda relativamente aos resultados da vinculação, há que considerar que a idade das crianças que compõem a amostra situa-se na faixa inicial para a aplicação da PCV-P, facto este que poderá justificar os baixos resultados na subescala da autorregulação emocional. Uma explicação para estes resultados pode ser que o período pré-escolar exige à criança um progressivo distanciamento das figuras de vinculação, sendo no entanto necessário que revele uma capacidade de regulação das suas emoções e impulsos, necessária a uma integração adequada em contextos exteriores à família (autorregulação emocional), dependendo da própria construção do *self*. É de notar que a última fase de desenvolvimento do comportamento de vinculação começa por volta do terceiro ano de vida, o que significa que o comportamento de vinculação vai apresentando diferentes manifestações, de acordo com as aquisições desenvolvimentais da criança, tanto ao nível da procura da proximidade, como ao nível da representação interna das relações de vinculação (Bowlby, 1981; Dias et al., 2004).

Por fim, relativamente ao grau de influência da negligência na linguagem e na vinculação da criança, os resultados apontam para que a exposição da criança a situações de negligência seja tido como um fator de risco para a presença de um quadro de ADL e de uma vinculação insegura. Lafuente (2000) refere que as crianças com competências

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

linguísticas comprometidas, devido a experiências de maus-tratos e/ou negligência, seriam, provavelmente, classificadas como inseguras, no que concerne à vinculação. Para além disto, ressalva que a dimensão linguística com menor viabilidade de recuperação seria a expressiva, sendo que a compreensão teria maior facilidade de restabelecimento dos parâmetros normais. Este último aspeto vai ao encontro com a investigação de Castro et al. (2007).

Cicchetti, Rogosch, Howe, e Toth (2010) sugerem que a negligência pode afetar as vias neurológicas cerebrais, bem como o desenvolvimento da estrutura, organização e funcionamento mental. Os mecanismos de plasticidade, que estão na origem dos processos de diferenciação anatómica, estão dependentes da estimulação do ambiente, sendo que os estudos mais recentes, no âmbito das neurociências, têm demonstrado que o córtex cerebral é moldado em função dos *inputs* do ambiente social. Assim sendo, a exposição a situações de negligência, pela ausência significativa de interações entre a criança e seus cuidadores, resulta na forma de maus-tratos que menor estimulação oferece à criança, podendo potenciar a presença de défice linguístico, bem como de uma vinculação insegura (Manso et al., 2010; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007).

Conclusão

O trabalho de proteção de menores requer o máximo de cooperação, não só das instituições sociais competentes e dos seus profissionais, bem como também de todos os cidadãos, para a salvaguarda do superior interesse dos menores. Assim, torna-se imperativa a investigação nestas áreas, de forma a procurar obter-se uma resposta mais adequada, eficaz e humana para cada caso (Magalhães, 2004).

Neste último momento de reflexão, dedicado às conclusões resultantes da apresentação e análise dos resultados do estudo, torna-se relevante discutir os resultados da investigação face à questão de partida formulada. Assim, de acordo com o estudo realizado evidenciou-se que a negligência pode tender a influenciar negativamente o desenvolvimento linguístico e a vinculação das crianças em idade pré-escolar. Assim

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sendo, concluiu-se que a negligência pareceu constituir-se como um fator de risco para o estabelecimento de um quadro de ADL e vinculações inseguras.

De acordo com este estudo e a evidência científica existente, tornou-se claro que a relação afetiva entre cuidador e criança assente em condutas saudáveis poderá potenciar o afastamento de alterações desenvolvimentais a nível linguístico e vincutivo. É, assim, indispensável atender aos fatores de risco e de proteção nos diferentes sistemas que integram a criança, devendo identificar-se, o mais precocemente possível, a sua existência e, simultaneamente, potenciar os fatores de proteção, minimizando desta forma o seu impacto na criança. Dever-se-á ter em consideração a capacidade de resiliência da criança perante as adversidades familiares, bem como de considerar que, dada a complexidade e imprevisibilidade da criança, esta é conjuntamente a unidade mais complexa do ponto de vista biológico e a mais simples do ponto de vista social (Finzi et al., 2000; Manso et al., 2010; Moreira, 2007; Sylvestre & Mérette, 2010; Westby, 2007; Zeanah et al., 2005).

Uma outra reflexão importante remete para a necessidade de capacitar e responsabilizar os pais para otimizarem os estilos educativos praticados. Neste sentido, surgem os programas de educação parental como estratégia de prevenção de comportamentos de risco, que podem ser dirigidos não só aos pais, mas também a outros membros da família que desempenhem uma função importante na educação da criança. Estes visam “preparar, apoiar (suporte), ajudar ou mesmo substituir os pais na sua função educativa face aos seus filhos” (Durning, 1999, cit. por Gaspar, 2005, p. 81). O objetivo último da educação parental é o de ajudar os pais a desenvolver o autoconhecimento e autoconfiança, bem como promover as suas competências de suporte, cuidado e educação das crianças (Gaspar, 2005).

Por fim, e porque nenhum estudo é isento de limitações, importa referir quais as que de alguma forma condicionaram este estudo. A principal limitação centra-se na representatividade da amostra, quanto às variáveis de género e escalão etário. Esta limitação foi potenciada pela dificuldade em aceder às diferentes instituições, tendo o estudo só sido autorizado num CAT. Para além disso, foi limitativo apenas termos conseguido recolher dados junto de crianças vítimas de negligência. Assim, em trabalhos futuros seria pertinente que fosse tido em conta o conjunto de tipologias consideradas por Martins (2002) e Magalhães (2004), permitindo, desta forma, ter uma perspetiva das

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

possíveis consequências linguísticas e de vinculação dos maus-tratos, na sua globalidade. Ainda relativamente à amostra, seria pertinente terem sido incluídas crianças residentes em meio rural e crianças residentes em meio urbano, vítimas de negligência, de modo a esclarecer-se se poderá haver alguma interferência desta variável nos resultados do estudo.

Dado que este estudo não é fechado, existem várias possibilidades a ter em conta em futuros estudos sobre esta temática, entre outras, aquelas que visem colmatar as limitações apresentadas anteriormente. Em relação aos instrumentos de recolha de dados utilizados, é de referir que o TALC não permitia a avaliação da componente fonológica da linguagem, facto que poderá ser tido em conta em futuras investigações com a utilização, por exemplo, do Teste Fonético-Fonológico – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar, de Mendes, Afonso, Lousada, e Andrade (2009), aferido para a população portuguesa. Contudo, não foi considerado no estudo realizado uma vez que a evidência científica não considera que hajam grandes interferências entre os maus-tratos e a componente fonológica da linguagem. Para além disso, seria interessante confrontar os resultados da PCV-P com os obtidos com a Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação – Mães (Dias et al., 2008) de forma a verificar as diferenças e semelhanças que existem nas percepções dos educadores e das mães. Ainda relativamente a estudos futuros, considera-se pertinente investigar se existem diferenças significativas na linguagem e vinculação em crianças vítimas de negligência que frequentam um CAT e crianças acompanhadas por uma CPCJ, com medidas de promoção e proteção, em contexto familiar.

Referências Bibliográficas

- Aber, J., & Allen, J. (1987). Effects of maltreatment on young's children socioemotional development: An attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Basílio, C., Puccini, R., Silva, E., & Pedromônico, R. (2005). Living conditions and receptive vocabulary of children aged two to five years. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 725-730.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bus, A., & van IJzendoorn, M. (1988). Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Carlson, E. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child Development*, 69, 1107-1128.
- Castro, S., Caló, S., & Gomes, I. (2007). *Provas de avaliação da linguagem e da afasia em português*. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Cicchetti, D. (1987). Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 837-845.
- Cicchetti, D., Rogosch, F., Howe, M., & Toth, S. (2010). The effects of maltreatment and neuroendocrine regulation on memory performance. *Child Development*, 81(5), 1504-1519.
- Crittenden, P. (1985). Social networks, quality of child rearing and child development. *Child Development*, 56, 1299-1313.
- Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 191-207.
- Dias, P., Soares, I., Freire, T., & Rios, S. (2008). Escalas de percepção do comportamento de vinculação aos 6 anos: Versão para mães (PCV-M) e versão para professores (PCV-P). In L. Almeida, M. Gonçalves & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica 3: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 229-247). Coimbra: Quarteto.
- Eigsti, I., & Cicchetti, D. (2004). The impact of child maltreatment on expressive syntax at 60 months. *Developmental Science* 7(1), 88-102.
- Egeland, B., & Sroufe, A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Finzi, R., Cohen, O., Sapir, Y., & Weizman, A. (2000). Attachment styles in maltreated children: A comparative study. *Child Psychiatry and Human Development*, 31, 113-128.
- Gaspar, M. (2005). Educação familiar como intervenção sócio-educativa: Porquê, para quem, como e por quem? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 61-98.
- Halliday, M. (2007). *Language and education*. New York: Continuum.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Higgins, D., & MacCabe, M. (2000). Relationships between different types of maltreatment during childhood and adjustment in adulthood. *Child Maltreatment*, 5, 261-272.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Lafuente, J. (2000). Patrones de apego, pautas de interaccion familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de Psicología General Y Aplicada*, 53, 165-190.
- Magalhães, T. (2004). *Maus-tratos em crianças e jovens* (4ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Manso, J., Garcia-Baamonde, M., Alonso, M., & Barona, E. (2010). Pragmatic language development and educational style in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 32, 1028-1034.
- Manso, J., Méndez, M., & Garcia-Baamonde, M. (2006). Competência linguística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatria Y Audiologia*, 26(2), 115-125.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Martins, P. (2002). *Maus tratos a crianças: O perfil de um problema* (Coleção Infans). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). *Teste fonético-fonológico: Avaliação de linguagem pré-escolar*. Aveiro: Desigeed, Lda.
- Moreira, P. (2007). *Guia do educador face aos maus-tratos*. Porto: Porto Editora.
- Pianta, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spilt, J., Koomen, H., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363-378.
- Sroufe, L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood* (pp. 48-70). New York: Guilford.
- Sua-Kay, E., & Tavares, M. (2006). *Teste de avaliação da linguagem na criança*. Lisboa: Oficina Didáctica.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Sylvestre, A., & Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors? *Child Abuse and Neglect*, 34, 414-428.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinfield, N., Sroufe, L., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71(3), 695-702.
- Westby, C. (2007). Child maltreatment: a global issue. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 140-148.
- Zeanah, C., Smyke, A., Koga, S., Carlson, E., & The Bucharest Early Intervention Project Core Group (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 1015-1028.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 1. Resultados da Avaliação Linguística - Compreensão

	Instituição de Acolhimento			Jardim-de-Infância de uma IPSS		
	Temporário					
Faixa Etária	3A:00m – 3A:11m	4A:00m – 4A:11m	5A:00m – 5A:11m	3A:00m – 3A:11m	4A:00m – 4A:11m	5A:00m – 5A:11m
Dados Normativos	59,41 ± 4	60,48 ± 4,56	64,93 ± 3,32	59,41 ± 4	60,48 ± 4,56	64,93 ± 3,32
Média Obtida	42,00	52,00	56,00	59,50	65,00	67,00
DP min.	34,00	---	52,00	59,00	---	---
DP max.	50,00	---	60,00	60,00	---	---

Adaptado de “*Teste de avaliação da linguagem na criança*,” por E. Sua-Kay & M. Tavares, 2006. Copyright 2006 por Oficina Didáctica.

Tabela 2. Resultados da Avaliação Linguística - Expressão

	Instituição de Acolhimento			Jardim-de-Infância de uma IPSS		
	Temporário					
Faixa Etária	3A:00m – 3A:11m	4A:00m – 4A:11m	5A:00m – 5A:11m	3A:00m – 3A:11m	4A:00m – 4A:11m	5A:00m – 5A:11m
Dados Normativos	41,89 ± 4,41	42,12 ± 4,26	48,89 ± 3,04	41,89 ± 4,41	42,12 ± 4,26	48,89 ± 3,04
Média	28,25	32,50	39,75	39,75	49,00	49,75
DP min.	20,00	---	36,50	39,00	---	48,50
DP max.	36,50	---	43,00	40,50	---	51,00

Adaptado de “*Teste de avaliação da linguagem na criança*,” por E. Sua-Kay & M. Tavares, 2006. Copyright 2006 por Oficina Didáctica.

Tabela 3. Resultados da Percepção dos Educadores face à Vinculação das Crianças

	Instituição de Acolhimento		Jardim-de-Infância de uma IPSS	
	Temporário			
Variável	Comportamentos de Base Segura	Autorregulação Emocional	Comportamentos de Base Segura	Autorregulação Emocional

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Género	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.
Dados	70,72							
Normativos	\pm 7,03	67,38 \pm 9,55	53,11 \pm 5,91	48,38 \pm 8,30	70,72 \pm 7,03	67,38 \pm 9,55	53,11 \pm 5,91	48,38 \pm 8,30
Média	56,25	61,00	24,75	24,00	70,50	68,00	28,50	31,00
DP min.	44,00	---	20,00	---	68,00	---	27,00	---
DP max.	67,00	---	27,00	---	72,00	---	30,00	---

Adaptado de “*Escala de percepção do comportamento de vinculação aos 6 anos: versão para mães (PCV-M e versão para professores (PCV-P)*,” por P. Dias, I. Soares, T. Freire & S. Rios, 2008. Copyright 2008 por Quarteto.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: O USO DE DESENHOS PARA A ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Mariana Vaz Landim¹, Daniel Abud Seabra Matos², Gavin Thomas Lumsden Brown³

1 Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil, marivlandim@gmail.com

2 Departamento de Educação (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil),
danielmatos@ichs.ufop.br

3 Faculty of Education (The University of Auckland, New Zealand),
gt.brown@auckland.ac.nz

Resumo

Os objetivos deste trabalho foram: analisar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior; investigar as concepções de avaliação de estudantes por meio de desenhos. Na literatura internacional, encontramos quatro grandes grupos de concepções de avaliação de estudantes: 1) melhora; 2) impacto emocionalmente positivo; 3) irrelevância; 4) responsabilização. Estudantes de 16 cursos de graduação ($N= 102$; 47 homens e 55 mulheres; idade $M = 28,9$ anos; $DP = 7,99$) de duas universidades brasileiras participaram da pesquisa: uma universidade pública ($N= 26$) e uma universidade privada ($N= 76$). Realizamos uma análise de conteúdo de imagens e classificamos os desenhos em nove categorias: emoções negativas, monitoramento, competição, caráter processual, emoções positivas, correção, imprecisão, opressão e definição de avaliação. Para verificar a confiabilidade das classificações feitas por dois pesquisadores independentes, calculamos o coeficiente kappa de Cohen, que foi excelente em todas as categorias. A maioria dos estudantes elaborou desenhos relativamente simples, com uma ou duas categorias dominantes, revelando uma representação mental pouco complexa sobre a avaliação. As categorias mais frequentes foram emoções negativas (47) e imprecisão (28), indicando uma representação da avaliação nos desenhos predominantemente como uma prática imprecisa que gera emoções negativas. A terceira e quarta categorias mais frequentes foram: emoções positivas (13) e caráter processual (12). Assim, secundariamente, os estudantes parecem conceber a avaliação ligada a emoções mais positivas, juntamente com seu caráter processual e de melhoria da aprendizagem. Recomendamos um maior uso de desenhos na área educacional por pesquisadores, professores e diretores que desejem conhecer melhor seus alunos.

INTRODUÇÃO

A característica peculiar dos desenhos é a possibilidade de expressão daquilo que seria difícil ou até impossível dizer em palavras, o que faz deles um importante meio de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

comunicação e representação de ideias, sentimentos e percepções. Goldberg, Yunes, e Freitas (2005) ressaltam a importância dos desenhos como um canal para o exercício da imaginação, para expressão e construção da subjetividade. No entanto, a maior parte da literatura sobre desenhos diz respeito a crianças nas fases iniciais do desenvolvimento. Neste sentido, trabalhos desenvolvidos com crianças mais velhas, adolescentes e adultos são, geralmente, mais difíceis de encontrar (Haney, Russell, & Bebell, 2004). Duas questões podem explicar esse fato: 1) a comunicação gráfica por meio de desenhos tem início na infância, mas a maioria das pessoas tem seu processo de desenvolvimento gráfico interrompido em alguma etapa fundamental (Goldberg et al., 2005). Essa interrupção acaba gerando, entre crianças mais velhas, adolescentes e adultos, uma ideia muito comum de que não sabem ou não conseguem desenhar. Tal processo faz com que esses sujeitos tornem-se resistentes quando solicitados a tentar se expressar por meio de desenhos; 2) a segunda questão parece estar ligada a um fator cultural do Ocidente. Haney et al. (2004) explicam que, em alguns países como China e Japão, os desenhos são vistos como uma habilidade valorizada e mantida para todas as idades, muito diferente do que acontece, por exemplo, nos Estados Unidos. Wilson e Wilson (1977) explicam que, geralmente, a expressão oral e escrita dos adultos é considerada uma vantagem sobre as crianças, mas poucos adultos nas sociedades ocidentais conseguem desenvolver um vocabulário visual e as habilidades de desenhar além do nível da escola básica, provavelmente porque, nessa sociedade, os desenhos não são tão valorizados quanto a leitura e a escrita.

Assim, muitos autores desconhecem a possibilidade de usar desenhos em faixas etárias diferentes da infantil. Entretanto, destacamos que os desenhos também podem ser um importante instrumento de investigação com indivíduos adultos (Siegel, 1986). Já Haney et al. (2004) apresentam diversas possibilidades de utilização dos desenhos na Educação. Dentre os principais usos, destacamos: 1) auxiliar os professores a refletirem sobre o ensino; 2) auxiliar os diretores escolares a melhorar o acompanhamento dos alunos bem como seu próprio trabalho; 3) promoção de uma leitura reflexiva acerca dos processos de aprendizagem.

Nosso trabalho contribui, dessa forma, para suprir duas lacunas de pesquisa, uma vez que analisa desenhos elaborados por adultos em um contexto educacional. Assim, os

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

objetivos deste trabalho foram: analisar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior; investigar as concepções de avaliação de estudantes por meio de desenhos.

REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Na literatura internacional, podem ser encontrados quatro grandes grupos de concepções de avaliação de estudantes: 1) a avaliação melhora o ensino e a aprendizagem; 2) a avaliação tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos; 3) a avaliação é irrelevante e os alunos respondem negativamente a ela; 4) a avaliação torna os alunos responsáveis (responsabilização) (Brown, 2008). Os alunos parecem estar conscientes de todas essas concepções e tendem a ter uma orientação direcionada a uma concepção ou a uma combinação de diversas delas (Matos, Brown, & Cirino, 2012).

A concepção de que a avaliação melhora o ensino e a aprendizagem está ligada à ideia de que, por meio dela, o aprendizado torna-se melhor e mais eficaz. Assim, os alunos podem conceber a avaliação com um propósito de melhora. A concepção de que a avaliação tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos relaciona-se às respostas emocionais dos estudantes em relação a diferentes formatos de avaliação (Brown, Irving, Peterson, & Hirschfeld, 2009). Sempre que encontramos respostas emocionais positivas, tais como a motivação dos colegas de sala e a avaliação como um processo agradável, elas são agrupadas nesta concepção. A concepção de que a avaliação é irrelevante relaciona-se à percepção dos alunos de que esse processo é negativo, ruim ou injusto (os alunos respondem negativamente à avaliação). Por último, a concepção de responsabilização relaciona-se à ideia de que a avaliação torna os alunos responsáveis por seu aprendizado, uma vez que seus resultados serão refletidos em consequências como notas ou obtenção de certificados (Harris, Brown, & Harnett, 2009). No entanto, essa concepção não envolve apenas os alunos. De acordo com Matos et al. (2012), ela também pode estar relacionada a fatores externos ao indivíduo tal como a escola, os pais ou o futuro profissional. Tal concepção pode estar vinculada a políticas educacionais que tornam professores e escolas responsáveis pelo progresso acadêmico dos alunos (Matos, Silva, & Roncete, 2014). Em qualquer nível de ensino, os estudantes apresentam concepções múltiplas sobre a avaliação (Brown, 2008; Mendes, 2006).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Dessa forma, os alunos são sujeitos de fundamental importância nas práticas de avaliação educacional. Entretanto, as pesquisas nessa área dificilmente consideram o ponto de vista deles sobre tal temática. Sobre a importância de dar voz aos estudantes e às suas concepções, especialmente sobre a avaliação, Silva (2011) chama a atenção para o fato de que o aluno não pode ser visto apenas como um recipiente de conteúdos. Ele precisa ser considerado como participante efetivo na construção das aulas, do ensino e também da avaliação. Neste sentido, a eficácia dos desenhos para obter pensamentos, sentimentos e percepções dos alunos sobre a avaliação já foi demonstrada e teve sua importância ressaltada em pesquisas recentes a respeito dessa temática (Briell, Elen, Depaepe, & Clarebout, 2010; Haney et al., 2004; Harris et al., 2009). Também encontramos na literatura pesquisas internacionais que investigaram concepções de avaliação de estudantes do Ensino Superior por meio de desenhos (Brown & Wang, 2013; Janahi, 2013; McKillop, 2006).

MÉTODO

Estudantes de graduação ($N= 102$; 47 homens e 55 mulheres; idade $M = 28,9$ anos; $DP = 7,99$) de duas universidades brasileiras participaram da pesquisa: uma universidade pública ($N= 26$) e uma universidade privada ($N= 76$). Dezesesseis cursos fizeram parte da amostra, incluindo alguns de graduação tecnológica: Administração de Empresas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior, Engenharia Civil, Farmácia, Física, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Medicina Veterinária, Pedagogia, Processos Gerenciais, Psicologia e Serviço Social. Tentamos obter a maior heterogeneidade possível investigando cursos de todas as áreas (Humanas, Exatas e Biológicas).

Os alunos realizaram uma tarefa de desenho livre, na qual seguiram a seguinte instrução: “*Desenhe uma figura sobre a avaliação. Essa figura pode ser sobre o que você pensa sobre a avaliação e como ela faz você se sentir. Escreva abaixo uma explicação sobre o seu desenho*”. Portanto, além de desenhar, o estudante também escrevia uma breve explicação sobre o desenho. Consideramos isso fundamental para o auxílio na interpretação da tarefa. Assim, imagem e texto foram considerados simultaneamente.

Realizamos uma análise de conteúdo e classificamos os desenhos em categorias. Adotamos as mesmas categorias utilizadas por Brown e Wang (2013) para investigar as

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior de Hong Kong: emoções negativas (efeito negativo ligado a uma expressão de desconforto emocional causado pela avaliação); monitoramento (o estudante expressa sentir-se vigiado ou controlado pela avaliação); competição (imagens que associam a avaliação com situações de competição e superação); caráter processual (elementos que remetem à ideia de que a avaliação é um processo que acompanha o estudante ao longo da vida ou por determinados períodos); emoções positivas (sentimentos e atitudes positivas com relação à avaliação); correção (o estudante associa a avaliação a elementos como notas, conceitos e correções); imprecisão (os estudantes levantam dúvidas sobre a precisão ou justiça da avaliação, se a avaliação reflete realmente o aprendizado do aluno); opressão (ideia de pressão e sobrecarga que a avaliação pode gerar nos alunos). Além de utilizar estas categorias, também criamos uma categoria nova que denominamos “definição de avaliação”. Nela, o estudante expressa uma definição de avaliação. No total, utilizamos, portanto, nove categorias de análise.

Para verificar a confiabilidade do resultado das classificações dos desenhos em categorias, calculamos o coeficiente kappa de Cohen, que é a proporção de classificações consistentes, além daquelas esperadas ao acaso (Haney et al., 2004). Este é o método mais empregado quando as variáveis são nominais. O Kappa varia entre 0 e 1, podendo ser interpretado como: $K < 0,4$ = pobre; $0,4 \leq K < 0,75$ = satisfatório a bom; $k \geq 0,75$ = excelente (Fonseca, Silva, & Silva, 2007). Nessa pesquisa, dois juízes trabalharam de maneira independente, analisando cada um dos desenhos. Usamos o próprio desenho e a explicação elaborada pelo estudante sobre o desenho para classificá-lo em uma (ou mais) categorias de análise. Dessa forma, um mesmo desenho poderia ser classificado em até nove categorias.

RESULTADOS

Concordância entre juízes

Para verificar a confiabilidade das classificações dos desenhos em categorias, apresentamos os resultados da concordância entre juízes por meio do cálculo do coeficiente kappa de Cohen-K (Tabela 1)

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

TABELA 1

Valores do coeficiente Kappa de Cohen

Categoria	Kappa	Categoria	Kappa
Emoções negativas	0,881	Monitoramento	0,847
Imprecisão	0,948	Opressão	1
Emoções positivas	0,834	Correção	0,852
Caráter processual	0,889	Competição	1

Como indicado na Tabela 1, em todas as categorias o valor da concordância pode ser considerado excelente. Após verificar que a concordância entre juízes foi satisfatória para todas as categorias, os dois pesquisadores discutiram e entraram em um acordo sobre a versão final da codificação dos desenhos (nos casos em que não houve concordância). A criação da categoria “definição de avaliação” só surgiu nesse momento, porque percebemos que alguns desenhos com características em comum não haviam sido classificados nas categorias de Brown e Wang (2013). Uma vez que essa categoria foi criada após o cálculo da concordância entre juízes, não houve cálculo do coeficiente kappa de Cohen para ela.

Categorias dos desenhos

A seguir, apresentamos uma descrição de cada uma das nove categorias, incluindo alguns exemplos de desenhos. Essa descrição ilustra claramente como, na tarefa do desenho, imagem e texto foram considerados simultaneamente.

a) Emoções negativas

Nesta categoria foram classificados 47 desenhos. Os elementos visuais indicativos de emoções negativas incluíram: bocas para baixo; olhos chorando; expressões de tristeza; nervosismo; medo; susto; “bichos de sete cabeças”; mãos suando; dentre outros. Já os elementos textuais incluíram expressões do tipo “a avaliação é um bicho de sete

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

cabeças”, “a avaliação me estressa e quando vou mal fico muito nervosa e decepcionada”, “a avaliação me assusta” etc. Selecionamos dois desenhos nos quais essa categoria foi observada para ilustrar a presença de emoções negativas nos desenhos dos estudantes (Figuras 1 e 2). Na Figura 1, o estudante desenhou uma mão pingando suor perante uma avaliação e também desenhou vários pontos de interrogação. Na explicação ele pontuou: “A avaliação em si não gera medo, o que gera ansiedade é não saber o que está sendo cobrado nela, se vou estar preparado o suficiente ou não para fazê-la. O medo do desconhecido é o que faz a avaliação virar um bicho de sete cabeças”. Já na Figura 2, observamos um menino com os cabelos arrepiados, as mãos suando, lágrimas no rosto e um balão de pensamento com uma imagem que faz referência a uma avaliação escrita. Na explicação a estudante disse: “A avaliação é um mal necessário, uma prisão. Ela me estressa e quando vou mal fico muito nervosa e decepcionada”.



Figura 1. Desenho da categoria emoções negativas



Figura 2. Desenho da categoria emoções negativas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

b) Imprecisão

Vinte e oito desenhos foram identificados com imagens que levantaram dúvidas sobre a precisão e a justiça das avaliações e se elas realmente refletem o aprendizado do aluno. Nessas imagens, identificamos elementos visuais como pontos de interrogação e rostos confusos. As descrições incluíam expressões do tipo “as avaliações são obsoletas”, “não contribuem para o aprendizado”, “não são um instrumento eficaz” etc. As Figuras 3 e 4 ilustram essa categoria. Na Figura 3 temos um aluno com rosto triste sendo julgado. Também é possível observar a presença de símbolos relacionados ao direito e à justiça, tais como o martelo, uma balança e o próprio juiz. No texto, ele explicou: “Penso que, às vezes, a avaliação é um método injusto ou incompleto para verificar todo o problema ou o processo”. Já na Figura 4 temos um rosto com expressão de dúvida, olhar pensativo e olhos voltados para cima e em volta do rosto vários pontos de interrogação. Na explicação o aluno escreveu: “O rosto sugere um sujeito em dúvida: escrever/marcar o que eu penso me embasando no que aprendi (nota-se que não há uma discordância vazia) ou reproduzir o que o avaliador pensa?”.



Figura 3. Desenho da categoria imprecisão



Figura 2. Desenho da categoria imprecisão

c) Emoções positivas

Em treze desenhos observamos símbolos como sorrisos, rostos com expressão de satisfação e alegria. Já nas explicações, encontramos textos como “a avaliação é uma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

oportunidade de crescimento e reflexão”; “a avaliação me deixa motivado”; “para mim a avaliação é divertida e me deixa feliz”. As Figuras 5 e 6 ilustram essa categoria. Na primeira, vemos um aluno sentado segurando um caderno e uma seta apontando para uma avaliação com uma nota 10 como resultado. Na explicação o aluno escreveu: “Quando um aluno gosta de um conteúdo, a avaliação serve como motivação para estudar e também como uma forma do aluno obter um retorno do seu aprendizado”. Já na segunda a aluna desenhou uma menina com rosto feliz e um balão de pensamento contendo vários símbolos (estrela, presente, cama, casa, árvore de natal, trabalho) e, ao explicar, escreveu: “Eu achei engraçado e divertido o método de avaliação. Ela é boa para podermos parar e refletir, o que está meio raro nesse fim de semestre”.

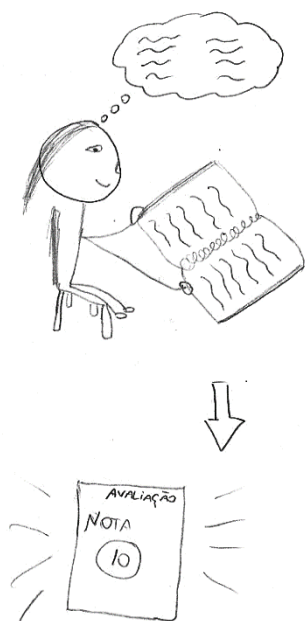


Figura 3. Desenho da categoria emoções positivas



Figura 4. Desenho da categoria emoções positivas

d) Caráter processual

Elementos visuais como estradas, escadas e caminhos são ilustrativos dessa categoria, na qual agrupamos doze desenhos caracterizados pela ideia de avaliação como um processo que acompanha os alunos ao longo da vida ou durante determinados períodos. Nas Figuras 7 e 8 temos dois exemplos dessa categoria. Na primeira, a avaliação foi representada como uma estrada cheia de pontos de parada. Sua autora explicou: “O desenho mostra uma avenida a ser percorrida, na qual, em vários pontos, é necessária a parada obrigatória para analisar o trecho percorrido e realizar melhoras à frente”. Na segunda, a avaliação foi representada como uma escada a ser subida pela aluna. Nele, a aluna definiu a avaliação como: “Uma oportunidade de crescimento, ela é a saída da ignorância, da escuridão para a claridade do conhecimento”.

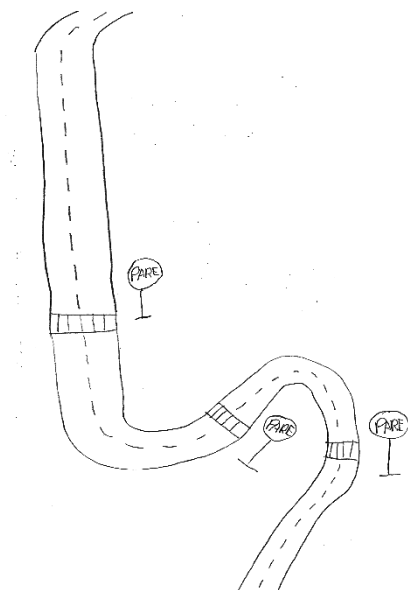


Figura 5. Desenho da categoria caráter processual

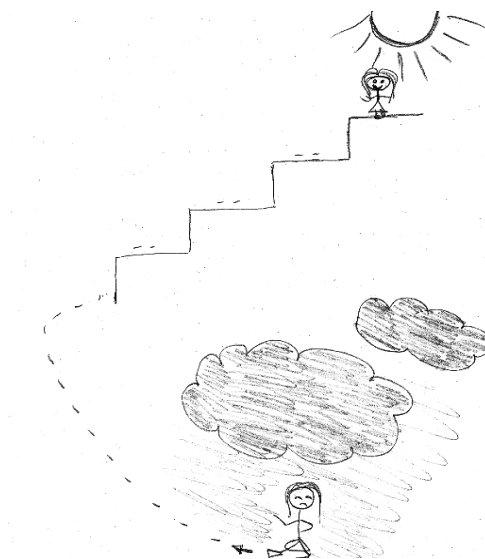


Figura 6. Desenho da categoria caráter processual

e) Monitoramento

Os seis desenhos agrupados nessa categoria refletem uma ideia comum de vigilância e controle dos alunos pelos professores por meio das avaliações. Os elementos visuais característicos da categoria incluem: olhos vigilantes assistindo e monitorando o aluno e o professor de pé, vigiando a sala durante a avaliação. Nas Figuras 9 e 10 apresentamos exemplos dessa categoria. Na primeira, o estudante desenhou alunos muito nervosos, com expressão de medo no rosto fazendo uma prova, um professor de pé diante da turma e, sobre sua cabeça, a frase: “Estou de olho em vocês”. Ao explicar o desenho, ele destacou: “[...] os professores muitas vezes ficam parados em cima da gente na hora das provas, ficamos tensos e não conseguimos concluir nada”. Esse é um exemplo interessante também para ilustrar a presença de múltiplas categorias em um único desenho e a pluralidade de sentimentos envolvidos na representação mental dos alunos. Nele, é possível perceber medo, nervosismo, ansiedade, sensação de vigilância e uma perspectiva positiva com relação ao futuro. Já no segundo exemplo, o estudante desenhou um olho sobre a cabeça de uma menina e explicou: “A avaliação parece que assume um caráter de vigilância, um olhar recriminado sobre seu aprendizado”.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

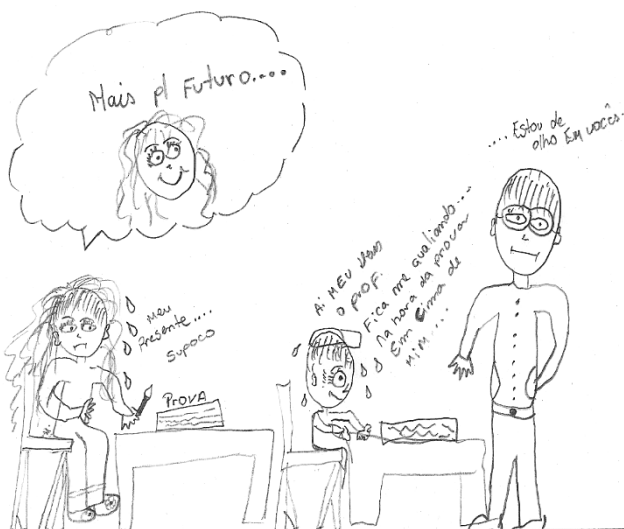


Figura 7. Desenho da categoria monitoramento



Figura 8. Desenho da categoria monitoramento

f) Opressão

Seis desenhos refletiram a pressão e a sobrecarga que a avaliação gera nos alunos. Para ilustrar esses sentimentos, eles desenharam alunos com fardos sobre suas cabeças, setas pressionando os alunos e objetos que lembram situações de pressão. Nas Figuras 11 e 12 apresentamos dois exemplos que ilustram essa categoria. Na primeira, o aluno desenhou uma panela de pressão e escreveu: “Me sinto pressionado com a avaliação”. Já na segunda, o aluno desenhou um rosto assustado, com cabelos arrepiados e um objeto simbolizando um peso sobre a cabeça do sujeito. Para reforçar a ideia de pressão sobre o aluno, ele ainda desenhou uma seta apontando para baixo, indicando o peso sobre o mesmo.

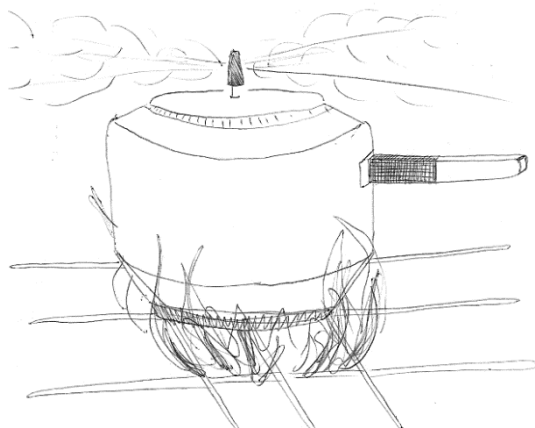


Figura 9. Desenho da categoria opressão

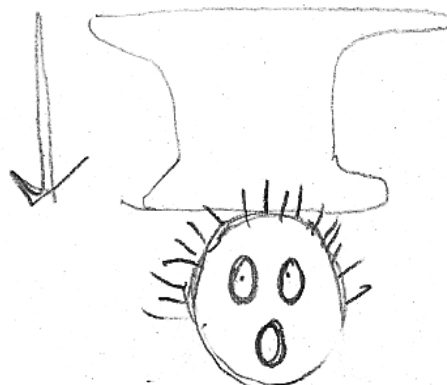


Figura 10. Desenho da categoria opressão

g) Correção

Surpreendentemente, mesmo depois de vivenciar inúmeras situações de avaliação ao longo da trajetória escolar, apenas quatro alunos ilustraram a avaliação por meio de elementos como notas, conceitos e correções. No primeiro exemplo da Figura 13, o aluno desenhou um “x” para simbolizar um erro do aluno. Na explicação, ele escreveu: “O x representa o erro, o que não foi entendido, o que não foi absorvido. Através da avaliação e do erro revisamos nossos conceitos, nossas atitudes a fim de buscar uma nova chance com êxito”. Percebemos, nessa explicação, que a ideia de erro está associada a um posicionamento positivo do aluno para com a avaliação, que lhe permite fazer uma revisão. No segundo exemplo (Figura 14), temos uma situação oposta: o aluno desenhou uma lápide com as iniciais “R.I.P.” (do inglês, “descanse em paz”) e escreveu: “Ultimamente percebi que fico mais preocupado em fazer uma boa pontuação do que com o conteúdo avaliado”. Este exemplo ilustra claramente uma questão crucial na nossa análise da tarefa do desenho: considerar imagem e texto simultaneamente. Neste caso, o texto foi decisivo para o enquadramento na categoria “correção”. Vale ainda lembrar o que já pontuamos anteriormente: um mesmo desenho pode ser classificado em mais de uma categoria.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

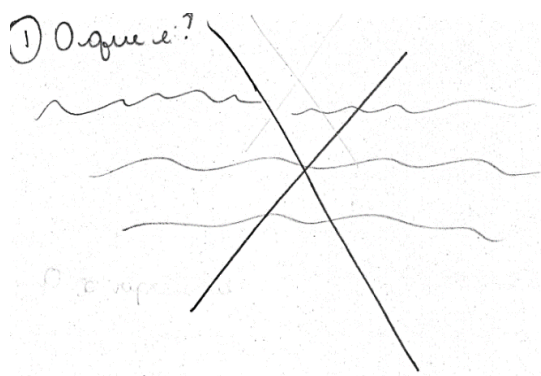


Figura 11. Desenho da categoria correção



Figura 12. Desenho da categoria correção

h) Definição de avaliação

Criamos essa categoria quando percebemos que cinco desenhos com características em comum não haviam sido classificados em nenhuma categoria que estabelecemos *a priori* (as categorias de Brown e Wang, 2011). Nesses desenhos, os alunos definiram o que a avaliação significava para eles. Nas Figuras 15 e 16, exemplificamos essa categoria. Na primeira, o aluno desenhou a imagem de uma pessoa em frente a um espelho, seguido da explicação: “A avaliação é uma autocrítica”. No segundo exemplo o aluno desenhou três imagens: uma representando o ensino, outra a avaliação e outra o próprio aluno e escreveu: “A avaliação é um *feedback* entre o ensino e eu”.

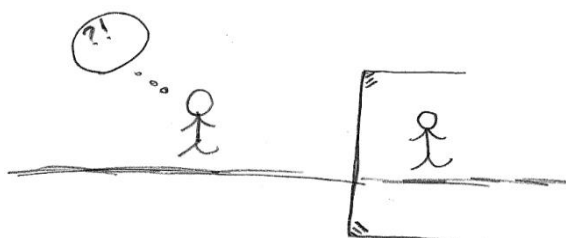


Figura 13. Desenho da categoria definição de avaliação

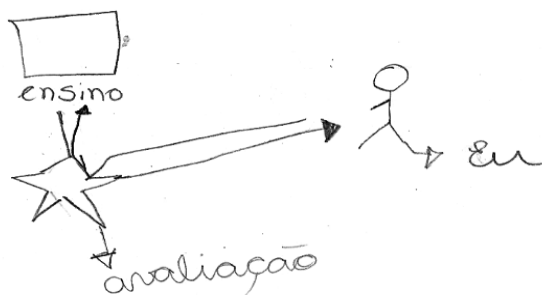


Figura 14. Desenho da categoria definição de avaliação

i) Competição

Identificamos apenas dois desenhos nos quais os estudantes associaram a avaliação a situações de competição e persistência. Esses desenhos são apresentados nas Figuras 17 e 18, nas quais a avaliação foi comparada à prática de atividades físicas e às competições esportivas. Na primeira, o

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

estudante desenhou um pódio com troféus e números indicando o primeiro, o segundo e o terceiro lugares. Na explicação, ele escreveu: “O tipo de avaliação que fomos ‘formatados’ é o tipo onde existe 1º, 2º e 3º lugar. Somos obrigados, em uma prática ‘Behaviorista’, a decorar práticas, procedimentos e depois somos rotulados, classificados segundo a mesma lógica. Em Ciências Exatas essa lógica (aparentemente funciona)”. Nota-se que o aluno associa a avaliação à competição sob um ponto de vista crítico e negativo, deixando clara sua insatisfação com a forma como essa prática vem sendo conduzida em sua área de formação. Na Figura 18, o aluno desenhou uma pista de atletismo e, na explicação, escreveu: “Considero a prática do estudo como uma atividade na qual alguns se preparam e terminam por disputar espaço na sociedade com outros em situação semelhante, distinguindo-se, obviamente, o acesso, as possibilidades e o potencial de cada um. Encaro uma situação de avaliação como uma barreira que deve ser superada em vários momentos da trajetória acadêmica”.

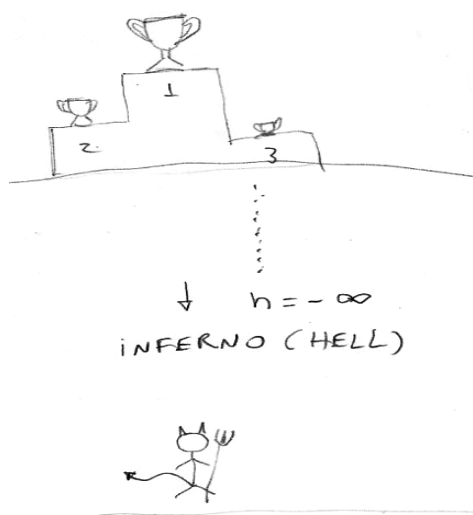


Figura 15. Desenho da categoria competição

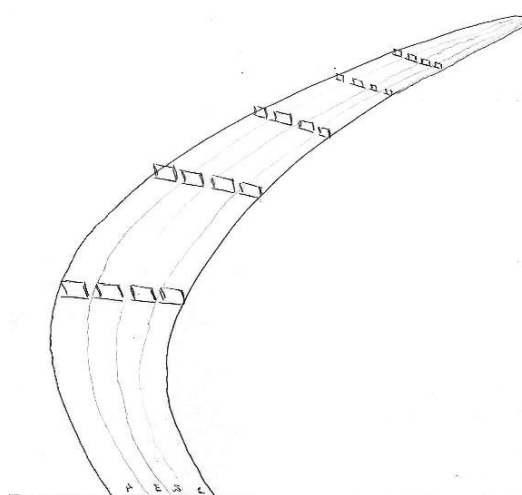


Figura 16. Desenho da categoria competição

Análise das categorias dos desenhos

No que diz respeito às classificações dos desenhos, na Tabela 2 apresentamos as frequências de cada uma delas.

TABELA 2

Frequência das categorias

Categorias	Frequência	Porcentagem
Emoções negativas	47	38,21%

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Imprecisão	28	22,76%
Emoções positivas	13	10,56%
Caráter processual	12	9,75%
Monitoramento	6	4,87%
Opressão	6	4,87%
Definição de avaliação	5	4,06%
Correção	4	3,25%
Competição	2	1,62%
Total	123	100 %

Os 102 desenhos foram classificados em nove categorias por meio da análise descrita anteriormente (cada desenho poderia ser classificado em até nove categorias). Um total de 123 classificações foram realizadas. A categoria com menor frequência foi competição (2) e a de maior frequência foi emoções negativas (47). O número de categorias por desenho teve uma média de 1.2, variando entre 1 e 4 classificações. Nesse sentido, a maioria dos estudantes elaborou desenhos relativamente simples, com uma ou duas categorias dominantes. Apenas dezesseis alunos desenharam imagens que foram classificadas em duas categorias ou mais, sendo: doze desenhos com duas categorias, três desenhos com três categorias e apenas um desenho com quatro categorias. Ou seja: este resultado indica uma representação mental pouco complexa dos estudantes sobre a avaliação (poucas categorias por desenho). Isso também ocorreu no trabalho de Brown e Wang (2013), no qual apenas dois entre os 26 estudantes desenharam imagens que foram classificadas em mais de duas categorias.

Quanto às emoções, trinta estudantes desenharam apenas emoções negativas, seis desenharam apenas emoções positivas e seis desenharam ambas as emoções. Considerando a frequência total, duas categorias apresentam valores bem maiores do que as outras (emoções negativas e imprecisão). Assim, tomando a amostra como um todo, os alunos pareceram conceber a avaliação principalmente como uma prática que gera um desconforto emocional (emoções negativas) e é considerada ineficiente, imprecisa e injusta. Secundariamente, os estudantes parecem conceber a avaliação ligada a emoções mais positivas, juntamente com seu caráter processual e de melhoria da aprendizagem (emoções positivas e caráter processual). O restante das categorias apresentou frequências menores.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, abordamos um tema importante na atualidade: a avaliação educacional. Focamos nossas análises em estudantes do Ensino Superior e observamos a pouca ocorrência de estudos relacionados às concepções de avaliação nesta etapa da formação. Também percebemos pouca utilização de desenhos na área da Educação.

Evidenciamos, aqui, algumas questões que merecem reflexão no contexto educacional. Uma delas diz respeito à relação dos alunos com a avaliação: de acordo com nosso trabalho e com estudos anteriores, a avaliação ainda tem sido associada fortemente a sentimentos negativos. Isso pode prejudicar a forma com que os estudantes vivenciam essa prática e ter efeitos negativos sobre o aprendizado. A outra questão diz respeito à experiência de utilizar desenhos como ferramenta de pesquisa. Recomendamos um maior uso na área educacional deste rico instrumento, tanto por pesquisadores quanto por professores e diretores que desejem conhecer melhor seus alunos.

Por fim, pesquisas adicionais são necessárias para investigar de forma mais aprofundada as concepções de avaliação de alunos, por meio de diferentes métodos, inclusive desenhos. Assim, estaremos diante de novas perspectivas na pesquisa sobre a avaliação educacional.

Agradecimentos:

Agradecemos o financiamento da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- Briell, J., Elen, J., Depaepe, F., & Clarebout, G. (2010). The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 655–688. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77957100594&partnerID=40&md5=0a03cb5eebb4ce35aff622ea8c3d1df5>
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R., & Hirschfeld, G. H. F. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97–111. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.003>
- Brown, G. T. L., & Wang, Z. (2013). Illustrating assessment: how Hong Kong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1037–1057. <http://doi.org/10.1080/03075079.2011.616955>
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1), 81–90.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia Em Estudo*, 10(1), 97–106. <http://doi.org/10.1590/S1413-73722005000100012>
- Haney, W., Russell, M., & Bebell, D. (2004). Drawing on Education: Using Drawings to Document Schooling and Support Change. *Harvard Educational Review*, 74(3), 241–271. Retrieved from <http://hepg.metapress.com/content/W0817U84W7452011>
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., & Harnett, J. A. (2009). “Drawing” out student conceptions of assessment: using pupils’ pictures to examine their conceptions of assessment. In D. M. Mcinerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on assessment: what students can tell us about assessment for learning* (pp. 53–83). Charlotte: Information Age Publishing.
- Janahi, S. (2013). *Illustrating assessment: Bahraini university students’ conception of assessment within different educational cultures*. Master’s Thesis. The University of Auckland, New Zealand.
- Matos, D. A. S., Brown, G. T. L., & Cirino, S. D. (2012). Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 23(52), 204–231.
- Matos, D. A. S., Silva, L. C., & Roncete, K. V. (2014). Concepções de avaliação de professores brasileiros: representações múltiplas sobre o ato de avaliar. In J. R. L. Jardimino, D. A. S. Matos, & M. D. Silva (Eds.), *Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente* (1st ed., pp. 211–231). Jundiá: Paco Editorial.
- McKillop, C. (2006). Drawing on assessment: using visual representations to understand students’ experiences of assessment in art and design. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 5(2), 131–144. http://doi.org/10.1386/adch.5.2.131_6
- Mendes, O. M. (2006). *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Siegel, B. S. (1986). *Love, medicine and miracles*. New York: Harper and Row.
- Silva, F. D. S. (2011). *Avaliação da Aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEG - Unidade Iporá: uma leitura das concepções de docentes e discentes*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). Children’s story drawings: Reinventing worlds. *School Arts*, 78(8), 6–11.

UMA REFLEXÃO SOBRE OS COMPORTAMENTOS DOS JOVENS ADOLESCENTES E A INFLUÊNCIA NO RENDIMENTO ESCOLAR

Andreia Leal¹ & Joana Coutinho²

1 – Escola Secundária de Paços de Ferreira, (Porto, Portugal)

andreia.d.leal@gmail.com;

2 – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação (Universidade do Porto, Portugal)

joanalimacoutinho@gmail.com

Resumo

Os comportamentos autoagressivos têm despertado uma preocupação crescente na investigação devido ao impacto significativo que podem ter na vida dos indivíduos, nomeadamente durante a adolescência. O principal objetivo do nosso estudo é perceber a influência dos comportamentos automutilatórios no rendimento escolar dos alunos e nos relacionamentos com o grupo de pares e com os professores. Foi usada uma metodologia mista. O instrumento foi adaptado com recurso ao *Questionário de Impulso, Auto dano, Ideação Suicida na Adolescência (QIAIS-A)*. Para o tratamento de dados recorremos ao programa estatístico SPSS e à análise de conteúdo. A amostra é constituída por 23 adolescentes, sendo 19 do género feminino e 4 do género masculino. Dos resultados obtidos verificou-se que 60% dos inquiridos afirmam magoarem-se ou agridem-se voluntariamente. 45% afirma que arranha ou belisca certas partes do corpo e 38% assume que morde certas partes do corpo ou certos objetos. 55% afirma cortar certas partes do corpo de propósito. 30% afirma queimar o próprio corpo de forma voluntária. Nos inquiridos que apresentam comportamentos automutilatórios, verifica-se que estes influenciam, claramente, o rendimento escolar (85%), a relação com o grupo de pares (75%) e a relação com os professores (65%). Assim, estes resultados corroboram com a investigação realizada anteriormente, verificando-se que os comportamentos automutilatórios causam um mal-estar significativo. No entanto, parece afetar significativamente o rendimento escolar dos jovens e o relacionamento com o grupo de pares e com os professores. Estes factos devem ser merecedores de uma atenção significativa dado aumento do número de jovens com este comportamento.

A REFLECTION OF BEHAVIOUR IN ADOLESCENTS AND THE INFLUENCE ON SCHOOL PERFORMANCE

Abstract

The self-injurious behaviours have prompted a growing concern in research. They have a significant impact in people, especially during the adolescence. The purpose of our study is to understand the influence of self-harm behaviour in school performance, relationships with the peers and the teachers. For this purpose, we used an adapted questionnaire of Impulse, *Self-harm and Suicidal Ideation in Adolescents Questionnaire (QIAIS-A)*. We analysed the data with the *Statistical Package for the Social Sciences* and content analysis. The sample consists of 23 adolescents, 19 female and 4 male.

The results indicated that 60% adolescents have self-injurious behaviour. 45% scratch or pinch certain body parts and 38% assume biting parts of the body or some objects. 55% reported that they cut some body parts. Nonetheless, 30% adolescents burn their bodies voluntarily. The inquired ones who have self-harm behaviours reported that self-harm behaviours affect clearly the school performance (85%), the relationship with peers (75%) and the relationships with teachers (65%). In conclusion, these results are related to other researches that indicate that self-harm behaviours cause a significant impact in mental health. Our results indicated that self-harm behaviours have a significantly affect in school performance of adolescents as in the relationships with peers and teachers. In this way, these facts are worthy of significant attention because the number of young people with this behaviour is increasing.

1. Introdução

Nos últimos anos, os comportamentos autoagressivos, principalmente em adolescentes, têm despertado uma preocupação crescente na investigação devido ao impacto significativo que podem ter na vida dos indivíduos, nomeadamente durante esta fase de desenvolvimento (Madge, Hawton, MacMahon, Corcoran, Leo, Wilde, Fekete, Heeringen, Ystgaard, & Arensman, 2011; Pluck, Anderson, Armstrong, & Nadkarni, 2014). Este foco de atenção está relacionado com a perceção do número de adolescentes que apresentam comportamentos autoagressivos. De acordo com Messer e Fremouw (2008) existe um número muito limitado de estudos empíricos referentes aos modelos explicativos subjacentes e às funções do comportamento autoagressivo, o que demonstra a atenção subjacente.

De acordo com o estudo de McMahon, Corcoran, McAuliffe, Keeley, Perry e Arensman (2013) verifica-se que os comportamentos automutilatórios causam impacto no indivíduo e no seu sistema familiar. Apesar destes comportamentos autoagressivos estarem presentes em quase todas as faixas etárias está comprovado estarem mais presente na adolescência e, por conseguinte, têm influência em todo o desenvolvimento biopsicossocial (Evans, Hawton, Rodham & Deeks, 2005; Madge et al., 2011). Verifica-se, ainda, que o género feminino também é visto com maior prevalência de comportamentos automutilatórios (Hawton Rodham, Evans, & Weatherall, 2002; Madge et al., 2011). De acordo com várias definições, a automutilação é explicada como um ato da pessoa se magoar, independentemente da intencionalidade (Hawton, Harriss, Hall, Simkin, Bale, & Bond, 2003). Os comportamentos automutilatórios foram encontrados associados a muito fatores psicológicos e sociais, designadamente a depressão, sentido de desesperança (Webb, 2002) e baixa autoestima (McAuliffe et al., 2006). De acordo com Withlock, Powers e Eckenrode (2006) a automutilação

também está relacionada com dificuldades de resolução de problemas e dificuldades em encontrar estratégias de *coping* adaptativas nomeadamente, em situações de consumo de estupefacientes, dificuldades no relacionamento interpessoal em contexto escolar, isolamento social, crises familiares (Webb, 2002), relações afetivas e na construção da identidade pessoal (Rubenstein, Halton, Kasten, Rubin, & Stechler, 1998; Webb, 2002).

Relativamente ao rendimento escolar, em muitas situações verificou-se que os adolescentes procuram explicações para os seus êxitos e fracassos no desempenho escolar. Defende-se que as atribuições causais do sucesso e insucesso são da maior importância para a compreensão dos comportamentos de realização, em particular para o seu próprio êxito ou fracasso (Barca, Peralbo, & Munoz, 2003). O aluno, em função da sua história pessoal e do autoconceito, pode recorrer a causas externas ou internas para explicar os seus bons e maus desempenhos (Barca, & Mascarenhas, 2005).

Em relação ao grupo de pares sabemos que este assume uma importância significativa no desenvolvimento psicossocial do adolescente e é fundamental para o seu bem-estar (Newton, 1995). A intensificação das relações com o grupo de amigos na adolescência aumenta a potencial influência dos pares em termos da qualidade das soluções dadas aos problemas sociais. O grupo tanto pode influenciar o comportamento responsável, a maturidade e o desenvolvimento saudável como pode ser implicado na adesão a comportamentos de risco (Dryfoos, 1997).

O relacionamento com os professores, de acordo com vários estudos, assume uma importância clara na aprendizagem dos adolescentes (Fuchs, Fuchs, & Philips, 1994). Portanto, considera-se que um bom relacionamento entre aluno e professor aumenta as probabilidades de sucesso em todos os domínios.

Objetivos

O principal objetivo do nosso estudo é compreender a influência dos comportamentos automutilatórios ao nível do rendimento escolar dos alunos, no relacionamento com o grupo de pares e nos relacionamentos com os professores.

Especificamente, hipotetizamos que os adolescentes com comportamentos automutilatórios apresentam uma diminuição do rendimento escolar, uma dificuldade na interação como grupo de pares e, igualmente, uma dificuldade no relacionamento com os professores.

A confirmarem-se os resultados, estes terão implicações significativas para o melhoramento de estratégias com o intuito de promover um desenvolvimento biopsicossocial adaptativo.

2. Metodologia

Participantes

A amostra deste estudo é composta por adolescentes de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade.

Quanto ao género a amostra é constituída, maioritariamente, por adolescentes do sexo feminino. A amostra total contém 23 adolescentes, sendo 19 de sexo feminino e 4 do sexo masculino. A maior parte dos jovens inquiridos pertencem ao Grande Porto e já foram acompanhados por serviços de psicologia.

Instrumentos

Questionário de Impulso, Auto dano, Ideação Suicida na Adolescência (QIAIS-A) (Castilho P., Barreto Carvalho, C., Nunes, C. & Pinto-Gouveia, J., 2012).

Este questionário foi construído abordando variáveis relativas ao impulso, auto-dano e ideação suicida, passíveis de inferir nos resultados obtidos, nomeadamente o grau de impulsividade, a presença de comportamentos de auto-dano e as suas funções, assim como a presença de ideação suicida em adolescentes. É um questionário de autorresposta constituído por 64 itens, distribuídos por três fatores: Impulso (16 itens), Auto-dano (14 itens) e Ideação-suicida (3 itens), de resposta em escala de Likert de 4 pontos, que vai desde “Nunca acontece comigo” (0) a “Acontece-me sempre” (3). Apenas o módulo C – Funções é de resposta nominal.

Quanto mais alta a pontuação num dado fator, mais alta será a atitude em relação a essa componente. A análise fatorial da QIAIS-A resulta em três fatores (Impulso, Auto-dano e Ideação suicida), sendo que o referente ao Impulso contém duas dimensões (Impulso/Hipercinésia e Auto-controlo do impulso) e o referente ao Auto- dano contém três dimensões (Auto-dano propriamente dito, Auto-dano com recurso a objetos e Auto-dano associado a comportamentos de risco).

A escala apresenta um coeficiente de alfa de Cronbach de .77 para o fator impulso, .88 para o fator auto-dano, .94 para as funções do auto-dano e .82 para a ideação suicida. Apresenta, ainda, um coeficiente de alfa de Cronbach de .85 para o seu total (33 itens), sem o fator nominal referente às funções e um alfa de Cronbach de .90 para o seu total (64 itens). Para além destas variáveis, tentamos perceber, como referido anteriormente, a influência destes comportamentos autoagressivos no rendimento escolar dos adolescentes, e na relação com o grupo de pares e professores.

3. Procedimentos

Procedimentos Metodológicos

Para o processo de recolha da amostra, como esta é constituída maioritariamente por menores (adolescentes entre os 14 e 17 anos, inclusive), procedeu-se à elaboração de uma folha de consentimento informado para entregar aos encarregados de educação. Após a autorização, foi entregue um *link* de acesso para o instrumento acima referido e para as questões sobre a influência dos comportamentos autoagressivos, nomeadamente, automutilatórios, no rendimento escolar, relação com grupo de pares e relacionamento com professores.

Na página do estudo juntou-se informações que contemplam uma sucinta explicação dos objetivos, a alusão ao anonimato de cada participante, a confidencialidade de todas as respostas, a importância do preenchimento de todos os itens do questionário e, ainda, a referência ao uso dos dados apenas em contexto de investigação.

Procedimentos estatísticos

Na análise dos dados recorreu-se ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0. Consideramos como dados estaticamente significativos todos os valores com probabilidade inferior a .05 (Howell, 2006).

A análise de conteúdo tem como objetivo apreciar em que medida o conteúdo dos itens cobre os aspetos mais relevantes do construto (Almeida, 2007). Esta análise toma uma dupla orientação: a sua relevância e a sua representatividade (Messick, 1980). De igual forma, também utilizamos procedimentos para a análise descritiva e inferencial.

4. Resultados

Foram feitas análises descritivas e inferenciais dos dados. As análises inferenciais tiveram como objetivo comparar os resultados obtidos dos adolescentes em relação aos dados sociodemográficos (idade, sexo e escolaridade), para detetar ou não a existência de invariância. De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que maioritariamente os adolescentes são do sexo feminino (83%) e só 17% são do sexo masculino (Tabela 1). Na tabela 2 verifica-se que 16 anos de idade é a média dos adolescentes ($M=16$ e $DP=1,04$) e que a média da escolaridade é de 10,20, ou seja, 10ºano ($M=10,20$ e $DP=1,15$).

Tabela 1

Feminino	Masculino
83%	17%

Tabela 2

	Idade	Escolaridade
Média	16	10º Ano
DP	1,04	1,15

Dos resultados obtidos de acordo com o instrumento verificou-se que os adolescentes mencionam ter comportamentos autoagressivos/automutilatórios, designadamente *magoarem-se ou agredirem-se voluntariamente* ($M(f)=4,43$; $M(m)=3,07$), *arranhar ou beliscar certas partes do corpo propositadamente* ($M(f)=4,78$; $M(m)=4,54$), *morder partes do corpo ou certos objetos de propósito* ($M(f)=4,43$; $M(m)=3,07$), *cortar partes do corpo de propósito* ($M(f)=3,89$; $M(m)=3,78$) e *queimar partes do corpo de propósito* ($M(f)=3,12$; $M(m)=3,91$) (Tabela 4).

Tabela 4

	Feminino	Masculino
Magoo-me ou agrido-me voluntariamente	$M=4,43$	$M=3,07$
Arranho ou belisco certas partes do corpo propositadamente	$M=4,78$	$M=4,54$
Mordo partes do meu corpo ou mordo certos objetos de propósito.	$M=4,21$	$M=4,59$
Corto certas partes do meu corpo de propósito	$M=3,89$	$M=3,78$
Queimo certas partes do meu corpo	$M=3,12$	$M=3,91$

No que concerne à relação existente entre os comportamentos autoagressivos/automutilatórios e a influência no rendimento escolar verificamos que os resultados são significativamente estatísticos

($p=.05$). Relativamente à influência dos comportamentos automutilatórios no relacionamento com o grupo de pares, os resultados são, igualmente, significativos ($p=.49$). Os adolescentes inquiridos referem maior isolamento e agressividade para com os colegas, conduzindo a um fraco relacionamento interpessoal. Por último e como se pode ver na Tabela 5 não existem dados significativos em relação aos comportamentos automutilatórios e ao relacionamento com os professores.

Tabela 5

	Adolescentes com Comportamentos Autoagressivos (automutilação)
Rendimento Escolar	.40*
Relacionamento com grupo de pares	.49*
Relacionamento com professores	.07
$p<.05^*$	

5. Discussão

Os comportamentos automutilatórios têm despertado uma preocupação crescente na investigação devido ao impacto significativo que podem ter na vida dos indivíduos, nomeadamente durante a adolescência (Madge, Hawton, MacMahon, Corcoran, Leo, Wilde, Fekete, Heeringen, Ystgaard, & Arensman, 2011; Pluck, Anderson, Armstrong, & Nadkarni, 2014). De facto e tendo em consideração os resultados obtidos verificamos a existência acentuada de comportamentos autodestrutivos como *arranhar ou beliscar partes do corpo, morder partes do corpo, cortar certas partes do corpo e queimar partes do corpo*, ou seja, uma acentuada autoagressividade física afetada, consideravelmente, pelo domínio psicológico.

Estudos científicos assumem que os comportamentos autoagressivos conduzem a vários problemas ao nível dos relacionamentos interpessoais (McMahon, Corcoran, McAuliffe, Keeley, Perry & Arensman, 2013). Os nossos resultados evidenciaram a existência de alterações significativas no adolescente no que concerne a duas grandes dimensões. Verificamos que existem alterações face ao rendimento escolar, havendo normalmente um decréscimo deste pautado por pensamentos disruptivos, que direcionam os adolescentes para comportamentos autoagressivos. Congruentemente, os comportamentos autoagressivos afetam, como verificado nos resultados, o relacionamento

interpessoal, nomeadamente com o grupo de pares. Em termos de dados científicos ainda não existem muitos estudos sobre a influência que os comportamentos autoagressivos têm no rendimento escolar e no relacionamento com o grupo de pares, mas refere-se a importância de um ajustado estado psicológico para estas duas dimensões. Withlock, Powers e Eckenrode (2006) assumem que fatores como baixo rendimento escolar e dificuldades no relacionamento interpessoal podem precipitar comportamentos automutilatórios. Neste estudo, verifica-se exatamente o contrário, ou seja, adolescentes que iniciam estes comportamentos veem o seu percurso escolar a ser alterado, com diminuição do seu rendimento, e veem a minoração progressiva dos seus relacionamentos sociais, principalmente com o grupo de pares.

Por conseguinte, os resultados sugerem que existem muitos procedimentos a ser adotados. Estes dados demonstram a importância de uma satisfatória saúde psíquica para o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano. Deste modo, é relevante adotar medidas e estratégias preventivas de modo a promover o desenvolvimento adaptativo do adolescente (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

De acordo com as nossas limitações sugerimos para investigações futuras o aumento no número da amostra, com critérios semelhantes aos da nossa investigação. Também seria importante quer o sexo feminino, quer o sexo masculino serem representados de forma equilibrada com o intuito de verificar possíveis diferenças nos resultados da investigação. O nosso estudo foi realizado unicamente no Grande Porto, maioritariamente num concelho. Deste modo, atentamos que poderá ser interessante alcançar resultados mais universalizados ao aglomerarmos adolescentes de outras localidades, promovendo uma melhor compreensão destes dados ao nível nacional.

6. Referências Bibliográficas

- Almeida, L. F. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Barca, A., Mascarenhas, S. (2005). *Aprendizagem escolar, atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Rio de Janeiro: SADNM.
- Barca, A., Peralbo, M. & Muñoz, M. (2003). *Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: Un estudio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multiatribucionales (EACM)*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 8(1), 12-30.
- Dryfoos, J. G. (1997). *The prevalence of problem behaviors: Implications for programs*. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Enhancing children's wellness* (pp. 17-46). London: Sage Publications.
- Evans, E., Hawton, K., Rodham, K., & Deeks, J. (2005). *The prevalence of suicidal phenomena in adolescents: A systematic review of population-based studies*. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 35, 239-250.

- Feldman, R., Papalia, D., & Olds, S. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed). New York: McGraw-Hill.
- Fuchs, L., Fuchs, D., & Phiips, N. (1994). The relation between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 94(3), 331-345.
- Hawton, K., Harriss, L., Hall, S., Simkin, S., Bale, E., Bond, A. (2003). Deliberate self-harm in Oxford, 1990-2000: A time of change in patient characteristic. *Psychological Medicine*, 987-995. Doi:10.1017/S0033291703007943.
- Hawton, K., Rodham, K., Evans, E., & Weatherall, R. (2002). Deliberate self harm in adolescents: Self-report survey in schools in England. *British Medical Journal*, 325, 1207–1211. doi:10.1136/bmj.325.7374.1207
- Howell, D. (2006). *Estatistical methods for Psychology* (6th ed). USA: Thomson Wadsworth.
- Madge, N., Hawton, K., McMahon, E. M., Corcoran, P., Leo, D.D., Wilde, E. J., Fekete, S., Heeringen, K.V., Ystgaard, M. & Arensman, E. (2011). Psychological characteristics, stressful life events and deliberate self-harm: findings from the Child & Adolescent Self-harm in Europe (CASE) Study. *European Child Adolescent Psychiatry*, 20, 499-508.
- McMahon, E., Corcoran, P., McAuliffe, C., Keeley, H., Perry, I., Arensman, E. (2013). Mediating effects of coping style on associations between mental health factors and self-harm among adolescents. *Crisis*, 34(4), 242–250. DOI: 10.1027/0227-5910/a000188
- Messer, J. M. (2008). A critical review of explanatory models for self-mutilating behaviors in adolescents. *Clinical Psychology Review*, 28(1), 162-178.
- Messick, S. (1980). Test validity, and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027.
- Newton, M. (1995). *Adolescence: Guiding youth through the perilous ordeal*. New York: Norton.
- Pluck, G., Anderson, M., Armstrong, S., & Nadkarni, A. (2014). Repeat self-harm among children and adolescents referred to a specialist service. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 6(1), 57-73.
- Rubenstein, J., Halton, A., Kasten, L., Rubin, C., & Stechler, G. (1998). *Suicidal behaviour in adolescents: Stress and protection in different family contexts*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 274–284.
- Webb, L. (2002). Deliberate self-harm in adolescence: A systematic review of psychological and psychosocial factors. *Journal of Advanced Nursing*, 38, 235–244.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Maria Roseane Goncalves de Menezes¹²

Jocielle Oliveira Chaves¹³

Jocilene Maria da Conceicao Silva¹⁴

Resumo

A leitura e a escrita são habilidades que a criança desenvolve para compreender, interpretar, expressar e se apropriar dos conhecimentos construídos pela cultura e pela ciência, no entanto alguns alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no aprendizado dessas habilidades. O presente trabalho teve como principal objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem ocasionadas por distúrbios como a dislexia. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se questionários com perguntas abertas e fechadas como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram cinco (05) docentes de escolas públicas municipais da cidade de Manaus, dois (02) psicólogos, dois (02) psicopedagogos e dois (02) fonoaudiólogos. A análise dos dados demonstrou que a criança que apresenta essa dificuldade na leitura e na escrita, muitas vezes é rotulada na escola e até mesmo em casa de preguiçosa, aluno-problema, quando na realidade, apresenta uma dificuldade específica. A criança com dislexia deve receber atendimento de profissionais qualificados como fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos para melhorar a sua aprendizagem tanto na escola quanto no ambiente familiar, pois todos devem entrar nessa luta, evitando-se que essa criança passe por constrangimentos nos diversos espaços sociais e obtenha melhorias em seu processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Dislexia. Ensino Fundamental. Aprendizagem.

Introdução

O que nos motivou ao desenvolvimento da presente pesquisa, foi o grande entusiasmo que nutrimos pela profissão e a experiência própria de convivência familiar com uma criança de doze

¹² Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal) mariaroseanegm@gmail.com

¹³ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil). jocilene.silv@bol.com.br

¹⁴ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal). jocileneconceicao@hotmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

anos diagnosticada como disléxica, além disso, a vontade de entender de que forma os profissionais da área da educação desenvolvem suas metodologias para o melhor aprendizado de crianças que apresentam essa dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental.

A preocupação primordial deste estudo é incentivar análises acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças que apresentam dislexia e suas principais dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Estas análises, são construídas com base nos estudos de alguns teóricos que se aprofundaram no assunto, tais como Capovilla (2004) e Santos (1987), que afirmam que “a dislexia está fundamentada nas ciências da saúde de fatos lingüísticos como sintoma de uma patologia ligada ao neurobiológico e/o neuropsicológico”. O seu pensamento naturalista vê o desenvolvimento da criança como “desabrochar” de dons e qualidades. De acordo com Abaurre (1997), Cagliare (1998) e Massi (2007), “a dislexia está fundamentada nas ciências humanas, nos fatos previstos dos processos de aquisição da leitura e escrita, sendo de cunho social”.

Neste contexto, as salas de aulas devem transformar-se em espaços abertos a novas metodologias, onde se pretende buscar uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Portanto, considera-se o presente estudo muito importante, visto que poderá suscitar reflexões a respeito das metodologias utilizadas pelos docentes que possuem alunos com dislexia, além de posteriormente constituir-se em referencial teórico para novas pesquisas a respeito do assunto.

Leitura

A leitura é uma habilidade de extrema importância em nossa sociedade globalizada, possibilitando não somente a inserção social, maiores possibilidades no mercado de trabalho, como também o exercício da cidadania. Segundo Villardi (1999, p.3):

O ato de ler é fundamental, não apenas na formação da criança como na formação acadêmica do aluno, mas também na formação como cidadão; essa considerável parcela de responsabilidade no cumprimento dessa tarefa recai sobre a escola, quer sob o aspecto de ensino, quer sob o de educação.

Sabemos que ler é essencial na vida de qualquer ser humano, porém para que isso ocorra, o hábito deve ser estimulado desde muito cedo, não apenas na sala de aula mas desde o seu nascimento, não se deve transferir a responsabilidade total aos educadores, pois desde seu nascimento a criança já deve ter esse apreço pela leitura tanto em forma de letras como de imagem. Quando é instigado o prazer pela leitura a vida dessa criança irá se torna muito mais fácil em sua vida adulta, pois necessitamos da leitura em tudo que iremos fazer.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Com o decorrer do tempo percebe-se que um adulto encontra dificuldade em interpretar textos ou muitas das vezes em seu modo de se expressar pela falta que teve no seu cotidiano por não ter sido estimulado ato de leitura. Fernandes e Abreu (2001, p. 37):

É lendo que se aprende a ler, a compreender e decifrar o texto caminhando dessa maneira para o processo de aquisição da leitura. É importante ter em mente que, para a aquisição do conhecimento, não basta ouvir. É um processo mais complexo, no qual a criança Cinterpreta o que ouve, pensa e reflete a partir de seu conhecimento prévio. Desde pequena, ela deve ter contato com materiais escritos, diferentes materiais de leitura, saber para que servem e tentar descobrir o que está escrito.

Não temos como gostar de algo se não temos contato com o mesmo, como posso gostar de leitura se não sei ler, se ao meu redor existem pessoas que não se interessam por leitura, não me motivam. Deve ser ressaltado que primeiramente a criança deve ter essa curiosidade em conhecer o mundo das letras, e ela só poderá se interessar através de imagens e a partir daí buscar esse mundo desconhecido.

Deixando as crianças observarem imagens e se expressarem conforme seu entendimento sem inibi-las estamos dessa forma ensinando que elas precisam interpretar, iram começar com imagens e mas tarde com letras a qual saberão interpretar textos. Hoje é possível observar como é carente a interpretação de textos devido a falta de paciência de colher o que a crianças esta enxergando naquele desenho ou texto, e damos logo as resposta o qual agindo assim tornamos crianças, jovens, adultos preguiçosos e ate mesmo se sentindo incapazes de interpretar qualquer coisa.

A criança desde seu nascimento seus olhos percorrem o mundo à sua volta e com o passar do tempo e de suma importância que essa descoberta seja estimulada pelos seus responsáveis através de livros imagens desenhos tudo aquilo que possa chamar sua atenção, pois somente dessa forma que a criança ira buscar interesse pela leitura.

Não podemos querer que uma criança nasça já sabendo a ler, no entanto é preciso esta atenta no momento que a criança começa a ler imagens, devemos elogiá-lo, incentivá-lo com cada descoberta que para muito adultos é quase nada, porém para a criança é tudo. De acordo coma fala de Infante (1998, p.46):

A leitura é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade. Informações submetidas á reflexão crítica, são indispensáveis à produção escrita. Além disso, a leitura de texto, feita adequadamente, permite-nos depreender esquemas e formas da língua

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

escrita, que como já sabemos, tem normas próprias, diversas daquelas da língua falada.

É através da leitura que podemos nos comunicar com os outros, por isso existe a necessidade de haver essa relação social entre pessoas, onde iremos expor nossas próprias opiniões, se não temos não temos o que dialogar devido à falta de compreensão, e através da leitura irá aprender não apenas a nos comunicarmos como expor a nossa interpretação conforme nosso entendimento.

Para que o individuo se adapte e se integre ao meio social é indispensável que ele saiba ler e escrever, pois quem possui essa dificuldade encontrara sérios problemas em seu convívio. Em sala de aula cabe o professor proporcionar essa motivação no ato de ler. Percebe-se que a leitura pode nos favorecer em vários aspectos de nossas vidas, no lazer ao lermos um historia para uma criança, ao ler um jornal para ficarmos integrados com as noticias do mundo, ao resolver um problema de matemática e assim por diante, então fica difícil viver em sociedade quando esta requer um mundo de letras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.53), apresentam a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua; características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Ler é muito mais que juntar letras, é ir além e saber interpretar o que o autor fala no seu texto, dando a sua opinião, relatando os seus pontos principais, o que o texto trás em beneficio ou prejudica o seu leitor. Como o leitor poderá expor a sua opinião de algo que não entende? É preciso ressaltar que os profissionais devem deixar a imaginação de seus alunos fluírem, ao ler seus textos para que cada vez mais ao avançar, seus alunos possam buscar entender o que o autor esta dizendo em seus textos.

É através da leitura que conhecemos vários lugares, pessoas sem ao menos sairmos do lugar, podemos entender o que o outro esta querendo dizer e assim podemos concordar ou discordar, se não temos o habito de ler ficaremos muitas das vezes sem poder entender ou ate mesmo sem poder dar nossas opiniões em qualquer questionamento, pois não conseguiremos entender o que está sendo falado, para termos uma boa relação social precisamos está interagindo sempre.

Ler não é perda de tempo e sim um investimento para o futuro. Hoje percebemos que nas escolas e até mesmo em casa dão pouco crédito a leitura, quando de certa forma estamos prejudicando

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

o meio em que vivemos ou quando somos preconceituosos é pela falta de conhecimento e nada melhor de ter esse conhecimento através da leitura.

Dislexia

A dislexia é uma perturbação da aprendizagem caracterizado por dificuldades na leitura e escrita. A dislexia pode ser classificada de várias formas, dependendo da abordagem profissional e dos testes usados no seu diagnóstico (testes fonoaudiológicos, pedagógicos, psicológicos e neurológicos).

Para a linguística, a dislexia não se trata de uma doença, mas de uma dificuldade no ensino-aprendizagem da leitura e escrita, sendo assim classificada como síndrome de origem linguística. Segundo Gonçalves (2006):

Dislexia é um distúrbio de aprendizagem que envolve áreas básicas da linguagem, podendo tornar árduo esse processo, porém, com acompanhamento adequado a criança pode redescobrir suas capacidades de aprender.

Por falta de conhecimento e por não saberem como agir, alguns professores, e até mesmo os pais, fecham os olhos para o problem. Em função disso, as crianças deixam de aprender e são classificadas como desinteressadas. No entanto, essa forma de agir não é a mais coerente, pois de onde deveria vir o estímulo, vem o desânimo. Essas crianças precisam receber estímulos em casa, no contexto familiar e depois na escola para que dessa forma elas consigam superar as dificuldades e apresentem melhorias em sua aprendizagem.

Trabalhar com uma criança disléxica é algo difícil no momento que seus responsáveis não estejam capacitados, é onde encontramos um desafio, pois quando uma criança chega à sala de aula diagnosticada com dislexia e o professor não sabe como agir com essa criança ela acaba sendo excluída e dessa forma não aprende e é tachada como “burra” ou “desinteressada”.

Dislexia é a dificuldade da linguagem, onde a criança encontra obstáculos na leitura e escrita, não podendo ser rotulada como falta de interesse, preguiça ou até mesmo como baixa inteligência.

Segundo Frank (2003), “a criança disléxica vive sob pressão, se sente envergonhada com o seu problema, tem medo que descubram, então tenta evitar situações em que possa ser descoberta”. Isso acontece em escolas, onde muitas vezes, os sintomas da dislexia não são percebidos pelos profissionais e as crianças acabam não se desenvolvendo como deveriam, retraindo-se e tendo baixos rendimentos escolares.

As crianças disléxicas ficam isoladas, e sentem-se inferiores aos demais colegas.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Kappset (2006) , diz que “ todos esses sentimentos de inferioridade provocam frustrações como a reprovação e a evasão. Podendo ocorrer consequências mais profundas como diminuição do auto-conceito, reações de rebeldia e até delinquências”. É de suma importância que haja nas escolas estratégias para que outras crianças aprendam a respeitar as diferenças destes seus colegas.

A dislexia esta associada à deficiência de aprendizagem na escrita, leitura e soletração. Segundo Frank (2003, p.29):

[...] a criança com dislexia freqüentemente inverte ou mistura as letras, aro se torna ora, a palavra é inteligível porque as letras estão muito confusas. “Pense como seria incrível se as palavras de fato dançassem em uma pagina, imagine que você abriu seu romance preferido e descobriu que as palavras estão lá, mas algumas no lugar errado.

É preciso valorizar o que essas crianças gostam e sabem fazer, elogiando o esforço e o interesse delas que muitas vezes é despercebido, com isso, esses discentes são “tachados” como “preguiçosos”.

A dislexia é uma condição genética que apresenta alterações no padrão neurológico do individuo. Acredita-se, portanto que a criança dislética herda de algum parente, no entanto a criança deveria passar por uma avaliação multidisciplinar. Araújo (2007, p.1) escreve:

O dislético geralmente demonstra insegurança e baixa auto estima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas.

É por isso de suma importância que os professores estejam atentos com brincadeiras desagradáveis, pois é através de brincadeiras maldosas que algumas crianças deixam de ir à escola tornando-se muitas das vezes até delinquentes.

Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2008, p. 46).

É necessário que no início da aprendizagem da criança o que for transmitido seja de forma clara e simples, pois ainda é mundo desconhecido, por tanto é preciso que se tenham cuidados para que a criança se apaixone por esse mundo de letras, e toda instrução seja armazenada para depois ser reproduzida, ou seja, não apenas naquele momento.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

É possível observar que a dislexia esta muito mais associada a fonologia do que qualquer outra dificuldade, no entanto é preciso que os pais se conscientizem e busquem ajuda necessária para que possa haver menos evasão escolar e ficar procurando culpados para a falta de aprendizagem.

Ensino Fundamental

O ensino fundamental é uma etapa da Educação Básica de grande importância para a formação do cidadão. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 – LDB, em seu artigo 32, diz que o ensino fundamental é obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.*
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.*
- III –O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.*
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.*

A LDB deixa claro, que o ensino fundamental é uma etapa da educação básica de grande relevância para o desenvolvimento da criança, pois é através dela que o aluno poderá desenvolver suas capacidades de uma boa leitura, aprimorando a escrita, resolvendo situações matemáticas essenciais na vida do indivíduo, compreendendo o ambiente, saber o que é um ambiente natural e um ambiente transformado pelo homem, respeitando-o e preservando-o, é possível também a escola juntamente com a família fazer com que a criança fortaleça seus laços afetivos com sua família, e com a sociedade.

Objetivo Geral da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

A criança antes mesmo de ir para a escola, já possui uma linguagem estruturada, que é a linguagem prática que ela aprende no convívio familiar, e na sociedade como um todo. De acordo com os (PCNS) 1997, p.33, de língua portuguesa, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilitem resolver problemas da vida cotidiana.

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia instancias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

como escritos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados.

Neste sentido, compete à escola ensinar ao educando em conformidade com os PCNs, o uso da linguagem formal, tanto oral ou escrita, as diferentes situações comunicativas, em que os mesmos possam transmitir de forma clara e objetiva as várias situações comunicativas e textos coerentes, coesos adequados ortograficamente escritos.

Metodologia

O método considerado mais adequado para a efetivação do presente estudo foi o fenomenológico, pois pesquisa fenomenológica busca conhecer os fenômenos através da interpretação da consciência, ou das percepções dos sujeitos envolvidos, com a base em suas experiências. Para Lalande (1999, p.397):

A definição geral de fenomenologia seria: “estudo descritivo de um conjunto de fenômenos, tal como eles se manifestam no tempo ou no espaço, por oposição quer às leis abstratas e fixas destes fenômenos, quer à realidade transcendente de que seria a manifestação, quer à crítica normativa da sua legitimidade.

Esta pesquisa sobre as dificuldades causadas pela dislexia exigiu que fôssemos além da pesquisa bibliográfica, pois a fundamentação teórica não foi suficiente para as descobertas desse fenômeno, houve a necessidade de realizarmos pesquisa de campo, coletar informações a respeito do assunto através das falas dos sujeitos.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica para fundamentar a pesquisa, buscando conhecer as ideias e pensamentos a respeito da dislexia, enfatizando suas causas e características. De acordo com Gil (2010, p.29) a pesquisa “*é elaborada com base em material já publicado que inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, e anais de eventos científicos*”. Segundo o autor, o pesquisador necessita de material já publicado, livros, revistas, etc., que será a base para toda pesquisa, precisamos de dados para podermos falar do fenômeno, conhece-lo e, por fim, compreendê-lo.

A pesquisa de campo também foi realizada com o objetivo de conseguir informações e conhecimentos acerca do fenômeno, para qual se procura uma resposta. Para Fonseca (2008, p.70), a pesquisa de campo:

Baseia-se na observação dos fatos tal como ocorre na realidade. O pesquisador efetua a coleta de dados diretamente no local da ocorrência dos fenômenos. Esse tipo de pesquisa é desenvolvida principalmente nas ciências

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sociais, não há manipulação do fenômeno observado, o pesquisador não interfere nos fatos.

Essa pesquisa foi realizada em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com a finalidade de verificarmos as reais dificuldades tanto das crianças disléxicas quanto dos seus docentes na efetivação de trabalho pedagógico com essa clientela.

O questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados, sendo “*constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador*” (Lakatos & Marconi, 2009, p.203). De acordo com autor o pesquisador vai aplicar o questionário que elaborou a respeito do tema abordado para recolher informações que os entrevistados podem lhe proporcionar.

Toda pesquisa para ser realizada precisa de um Universo, nesse caso, foram duas escolas públicas do ensino fundamental situada na cidade de Manaus, a população foi composta por professores, psicopedagogos, psicólogos fonoaudiólogos.

Para responder a esta interrogação a abordagem da pesquisa será qualitativa. Para Denzin e Lincoln (1994, p.2). “*Pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos*”. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

No sentido de verificar concretamente quais são as dificuldades ocasionadas pela dislexia efetivou-se também uma pesquisa de campo, a qual envolveram-se psicólogos, fonoaudiólogos e docentes que possuem alunos com disléxicos. Fizeram parte da pesquisa, respondendo a questionários contendo sete (07) perguntas, 03 psicólogos, 03 fonoaudiólogos e quatro (04) psicopedagogos, perfazendo um total de dez (10) profissionais. Além desses, cinco (05) professores que exercem a docência no ensino fundamental também responderam questionários contendo 09 questões.

Primeiramente apresentaremos os resultados das respostas dos profissionais da área da psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia.

Quando se perguntou a estes profissionais se já haviam atendido algum paciente com distúrbios da fala como dislexia, todos (100%) responderam que sim. Perguntou-se também se os distúrbios da fala como dislexia podem desencadear dificuldades no processo ensino - aprendizagem da criança? 80% deles afirmaram que sim, principalmente a dislexia que é um distúrbio que leva as

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

crianças a pronunciarem palavras de maneira incorreta e consequentemente a escrita também fica comprometida.

Indagou-se se esses profissionais acreditam que a dislexia pode prejudicar a relação social de uma criança? Neste momento, 90 % deles responderam que sim, pois ao apresentarem dificuldades para expressar-se corretamente, essas pessoas demonstram retraimento e grande timidez, evitando contato social através da linguagem falada.

Ao perguntar-se se em algum momento alguma criança com dislexia que faz terapia com você se queixou de ter sido ridicularizada pelos demais colegas? 70% dos profissionais afirmaram que sim, argumentaram que geralmente a pessoa que possui um distúrbio de fala sofre discriminação e *bullying*, tanto no espaço escolar quanto na comunidade em que reside.

Encerraram as questões com a seguinte pergunta: O que pode e deve ser feito para amenizar as dificuldades e problemas provocados pelos distúrbios de fala como dislexia? Todos esses especialistas falaram que há a necessidade da efetivação de um trabalho conjunto envolvendo família, escola, profissionais que podem auxiliar nesse processo como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, que poderão ajudar o paciente sendo criança, adolescente ou adulto a corrigirem a fala através de exercícios e terapias, a aumentarem a auto-estima e aprenderem a relacionar-se melhor com outras pessoas em todos os espaços sociais.

As argumentações dos professores do ensino fundamental que possuem ou já tiveram anteriormente alunos com distúrbios de fala não se diferenciaram muito da fala dos profissionais da psicopedagogia, fonoaudiologia e psicologia, principalmente ao responderem as questões referentes as dificuldades de aprendizagem e socialização das crianças com distúrbios da fala, 80 % desses profissionais afirmaram que geralmente essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, no convívio social e constantemente sofrem constrangimento e são vítimas de *bullying*.

Quando perguntou-se aos professores se eles tinham dificuldades para trabalhar pedagogicamente com crianças com distúrbios de fala e quais as maiores dificuldades encontradas por eles, todos afirmaram que sentem dificuldades, abordaram que um dos maiores entraves é a própria condição da maioria das famílias que por falta de esclarecimento e às vezes por precárias condições financeiras, não procuram profissionais da área da fonoaudiologia para fazer terapia e com isso as crianças ficam prejudicadas.

Relataram também que os órgãos governamentais responsáveis por esse atendimento não conseguem desenvolver um bom trabalho em função do número reduzido de profissionais disponíveis

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

para a efetivação desse atendimento, pois não conseguem atender a todos os alunos da rede pública que possuem distúrbios da fala.

Eles acreditam que para que seja efetivado um trabalho coerente para sanar as dificuldades dessas crianças é necessário maior vontade e interesse governamental proporcionando ampliação do atendimento a essas crianças através de convênios com clínicas especializadas em fonoterapia, psicologia e psicopedagogia.

Considerações Finais

Aprender a ler, embora seja uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria das pessoas. Porém, apesar de apresentarem um nível médio ou superior de inteligência, um número significativo de pessoas manifestam dificuldades na sua aprendizagem.

É necessário que o hábito da leitura seja reconhecido como uma prática extremamente importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação. Despertando assim, o prazer pela leitura desde a infância, pois ler faz parte da formação cultural de cada indivíduo, é através da leitura que será estimulada a imaginação, proporcionando a descoberta de diferentes hábitos e culturas, amplia o conhecimento e enriquece o vocabulário. E para se ter um bom êxito na leitura absorvendo o máximo do conteúdo, uma leitura dinâmica é um método recomendado.

A criança que apresenta essa dificuldade na escrita muitas vezes é rotulada na escola e até mesmo em casa de preguiçosa, aluno-problema, quando na verdade, o que tem é uma dificuldade específica da linguagem que resultam em uma latência maior para desenvolver as habilidades exigidas no dia-a-dia. O hábito da escrita deve estar associado ao hábito da leitura, pois quem lê mais vai querer escrever mais, por isso é lendo que se aprende a ler de forma correta.

Ao passar por todos os profissionais qualificados como fonoaudiólogo, psicopedagogo e, dessa forma, for considerado um disléxico, os responsáveis devem fazer de tudo para que essa criança possa ter a melhor forma de aprendizagem tanto na escola como em casa, pois a luta deve ser de todos, sem deixar que essa criança venha passar por constrangimento em sala de aula ou até mesmo em casa dificultando ainda mais sua aprendizagem.

Não podendo esquecer que para as crianças, será muito difícil entender o porquê que ela não consegue aprender enquanto seus coleguinhas conseguem. Com isso pode acarretar ainda mais a falta de interesse pela criança de aprender deixando-a ainda mais frustrada sentindo assim incapaz.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quando a criança começa a observar essa diferença entre ela e seus colegas, ela passa a fugir de atividades que exige escrita e leitura, preferindo assim não fazer nada, e dessa forma a criança tende a ter mais dificuldade em aprender, não se arrisca, não estuda e não procura vencer o desafio, pelo simples fato de ter medo de errar e seus colegas riem da situação.

Para os profissionais é importante a necessidade da efetividade de um trabalho conjunto, família, escola e profissionais. Porém, não podemos esquecer que para que isso aconteça é necessário que as políticas públicas possam olhar e se interessar melhor pela educação do nosso país.

O processo ensino-aprendizagem deve ser contínuo, processual para facilitar o processo pedagógico. É preciso observar o dia-a-dia de uma criança para assim identificar a sua possível evolução, pois a criança vem expressar-se tanto fisicamente como cognitivamente, de forma que o importante sempre será em ensinar independente da situação proposta o alvo deve ser sempre a criança.

Referências bibliográficas

- Abaurre, M. B. M., Fiad, R. S., & Mayrink-Sabinson, M. L. T. (1997). *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Cagliari, L. C. (1998). *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bi*. São Paulo: Scipione.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. In F. C. Capovilla (Org.), *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (2.ª ed., pp. 46-73). São Paulo: Memnon.
- Capovilla, F. C. (2004). Processamento auditivo central: Demonstrando uma validade de uma bateria de triagem para crianças de 6 a 11 anos. In F. C. Capovilla (Org.), *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (2.ª ed., pp. 117-141). São Paulo: Memnon.
- Frank, R. (2003). *A Vida Secreta da Criança com Dislexia* (tradução: Tatiana Kassner). São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Kappes, Dany et al. Dislexia. Psicopedagogia online. Educação & Saúde Mental. Artigo publicado em 23/10/2006 Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigo/artigo.asp?entrID=888>. Acesso em 02/abr/2009.
- Massi, G. A. (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus.
- Santos, C. C. (1987). *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: POSSIBILIDADES IDENTIFICADAS NA APRENDIZAGEM

Maria Roseane Gonçalves de Menezes¹⁵

Viviane Augusta da Costa Pereira¹⁶

Jocilene Maria da Conceição Silva¹⁷

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar o processo de aprendizagem da leitura, escrita e interpretação de textos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois geralmente os discentes dessa modalidade apresentam dificuldades na aquisição dessas habilidades. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se questionários com perguntas abertas e fechadas como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram dez (10) professores que exercem a docência na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas municipais da cidade de Manaus. Na análise de dados, foi observado que em função das condições de vida desses alunos, eles apresentam dificuldades, porém há várias atividades que podem auxiliar na aprendizagem deles, principalmente no que se refere a aquisição da leitura e interpretação. Verificou-se que o papel do docente é de extrema importância para desenvolver várias habilidades nos alunos público alvo da EJA, porém eles devem ter formação adequada e conhecimentos na área da andragogia. O professor poderá utilizar várias estratégias, metodologias dialógicas e recursos pedagógicos em favor da aprendizagem, incentivando os alunos a serem espontâneos criativos e participativos nas aulas.

Palavras-Chaves: EJA. Aprendizagem. Leitura. Interpretação de Textos.

Introdução

Sendo a leitura e a interpretação de textos, instrumentos de comunicação social, usados pelo homem em sua participação na sociedade, torna-se importante o seu domínio e, para isso, é necessário o acesso aos saberes linguísticos por parte dos alunos.

Fazer com que o jovem e adulto adquira não somente a memorização das relações entre letras e os sons, mas também a vivência da linguagem escrita e interpretativa é um desafio. A prática da leitura e da interpretação de textos nas suas vidas numa perspectiva crítica é de grande relevância,

¹⁵ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal). mariaroseanegm@gmail.com

¹⁶ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil). jocilene.silv@bol.com.br

¹⁷ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal). jocileneconceicao@hotmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

contudo é de competência do professor, oportunizar condições para que os alunos venham a concretizar o ato de ler e interpretar como ação que os envolva, partido de sua realidade.

Observou-se durante o período de estágio, vários alunos apresentando dificuldades na leitura e interpretação de textos. Esse fato motivou-nos a investigar a temática. Diante dessas dificuldades achou-se necessária a realização desta pesquisa que, futuramente, pode constituir-se como fonte para outros estudos.

Os objetivos da pesquisa foram: Analisar as principais dificuldades e as possibilidades no processo de aprendizagem da leitura e interpretação de textos com os alunos da EJA; Verificar de que maneira está sendo trabalhada a leitura e a interpretação de textos da Educação de Jovens e Adultos; Identificar a realidade do aluno da educação de Jovens e Adultos - EJA em relação à leitura e a interpretação de texto; Averiguar as principais dificuldades que os professores possuem para concretizar as propostas pedagógicas da escola, no tocante à leitura e a interpretação de textos.

Educação de Jovens e Adultos

Ao entrar na escola o jovem ou o adulto cria várias expectativas. Uma delas refere-se ao aprendizado da leitura, escrita e interpretação de textos. Embora espere adquirir outros conhecimentos, ler e interpretar, é sem dúvida a mais relevante das habilidades verbais a serem desenvolvidas e o melhor que a escola pode oferecer a esses alunos.

Os governantes passaram a oferecer educação para as camadas populares somente quando o país iniciava o seu processo de industrialização e necessitava de mão-de-obra qualificada, também quando tornou-se ciente do grande índice de analfabetismo. Segundo Fernandes (2004, p.97):

Após o Censo realizado em 1942 constatou-se que 55% dos brasileiros em idade produtiva encontravam-se na situação de analfabetos. A triste realidade desencadeou um processo em direção a erradicação do analfabetismo no Brasil, tornando-se alvo de promessas de candidatos e futuros candidatos em seus palanques.

Após isso, houve a tentativa de criar uma infra-estrutura para atender educacionalmente esse grande contingente populacional. Gadotti e Romão (2006, p. 124) afirmam que o governo deveria:

[...] ampliar a oferta de educação básica para os jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino, e mantê-la enquanto não tiver sido assegurada, a todos a afetiva oportunidade de acesso e progressão com sucesso à escola fundamental na idade própria.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Então, o teórico afirma que haveria a grande necessidade de criar escolas e programas que atendessem as necessidades de escolarização desses jovens e adultos que estavam à margem da sociedade, porém também possuíam direitos sociais, dentre eles os educacionais. Para Gadotti e Romão (2006):

A exclusão no Brasil social é um fator que gera um grande impacto na vida de algumas pessoas que não ingressaram na escola na idade correta, por falta de oportunidade. Tendo que trabalhar cedo e sendo obrigado a abandonar os estudos, o indivíduo encontra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a única oportunidade de aprender e se qualificar.

A EJA é uma modalidade de ensino que poderá propiciar oportunidades educacionais a quem teve esse direito negado na idade apropriada, portanto é de relevante importância para as sociedades em desenvolvimento como é o caso do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, art. 37 § 1º sinaliza o seguinte:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Verifica-se na Lei magna da Educação brasileira que os jovens e adultos sem escolarização, tem seus direitos assegurados, ressaltando que suas necessidades, expectativas e interesses tem que ser consideradas, portanto devem ser educados com metodologias apropriadas à sua faixa-etária, pois eles já trazem várias experiências para a escola, todas adquiridas no meio familiar e no mundo do trabalho. De acordo com Gadotti e Romão (2006):

Acredita-se que, a prática didático-pedagógica com a EJA só funcionará quando o educador agir em cumplicidade com a práxis cotidiana do aluno, pois o professor é o ponto de apoio uma vez que partirá dele toda mediação para o aprendizado. Será o professor que, com o pressuposto investigativo, selecionará os conteúdos que melhor se adequar à turma da EJA, respeitando seus sonhos, frustrações, medos e, principalmente, seus anseios de novos conhecimentos, fazendo do ingresso na escola um ponto de partida constante.

O trabalho dos conteúdos escolares, devem considerar realidade vivenciada por esses jovens e adultos, pois no momento em que relacionarem o que está escrito nos textos ao que acontece no mundo, a sua aprendizagem será facilitada.

Perfil do Aluno da Educação de Jovens e Adultos

O público alvo da Educação de Jovens e Adultos, é geralmente composto por pessoas das camadas populares desempregadas, ou que se ocupam do trabalho manual e braçal, como

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

carregadores, domésticas, auxiliares de serviços gerais, que possuem baixas remunerações. Essas pessoas procuram a escolarização na tentativa de melhorar suas condições salariais, bem como sua qualidade de vida e de seus familiares.

Os jovens e adultos procuram programas de elevação de escolaridade, em sua maioria buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade alcançado. Para as instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos. (PROPOSTA CURRICULAR, 2002, p.93).

Estes jovens e adultos buscam certificados para poderem ocupar melhores cargos no mercado de trabalho, automaticamente o aumento salarial e maior poder aquisitivo, pois segundo Fernandes (2004, p.60):

[...] a sua condição de analfabetos lhes obriga a se empregarem em trabalhos pesados e de baixa remuneração, tais como servente de pedreiros, empregadas domésticas e ajudantes, entre outras ocupações. A alfabetização aparece então como um meio para se trocar esses empregos por outros menos desvalorizados socialmente, um serviço mais maneiro e de melhor ganho. A alfabetização desse modo se objetiva, para esses sujeitos, como uma aliada na sua fuga das condições miseráveis que lhes são impostas para produzirem e sobreviverem.

Portanto, faz-se necessário que a clientela da EJA adquira as habilidades da leitura, escrita e cálculos matemáticos para que num futuro próximo tenham a possibilidade de sair da exclusão e tenha uma vida mais digna, longe das condições precárias em que vivem.

Funções da Educação de Jovens e Adultos

A EJA tem três funções fundamentais para que a educação de sua clientela seja de boa qualidade e principalmente atenda as suas necessidades . Segundo Cunha (2007, p.29):

A função reparadora não se refere apenas á entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negados historicamente –o direito a uma escola de qualidade, mas também reparar a ideia de igualdade entre todo e qualquer ser humano, que deve ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A função reparadora está relacionada aos direitos educacionais de todo cidadão, portanto o Estado deve oferecer a eles o direito à educação que lhes foi negado na idade própria. Cunha (2007, p. 30) refere que:

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A função equalizadora está relacionada á igualdade de oportunidades, possibilitando oferecer aos indivíduos novas oportunidades de inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação.

A função equalizadora relaciona-se á igualdade de oportunidades que todos devem ter e que estão assegurados em várias leis como a Declaração dos Direitos Humanos, pois somente a igualdade educacional lhes dará condições de inserção nos espaços sociais, dentre eles, os laborais. Cunha (2007, p. 30) afirma que:

A função qualificadora é referente á educação permanente, com base no caráter de incompletude do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

A função qualificadora propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Ela é o sentido da EJA, ela tem como base o desenvolvimento escolar do educando com a visão de que deve existir uma população escolarizada, com igualdades sociais.

Leitura e Escrita

O desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita, são as primeiras exigências permanentes no início de toda escolarização. No entanto, saber ler e escrever não se resume na decodificação de letras e fonemas, adquiridas no processo de alfabetização, mas saber fazer uso dessa prática em sua vida cotidiana.

Portanto, aprender ler e interpretar é de suma importância para o aluno da EJA, sendo o letramento, um processo que deve ocorrer de maneira gradual, aprimorando aos poucos a formação de leitores críticos e capazes de ler a sua realidade. De acordo com Freire (2005, p. 29):

O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A leitura do real, contudo, não pode ser repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real.

Considerando a citação, o educador deve proporcionar aos alunos uma relação de prazer com a leitura e as interpretações de texto. Por isso, existem várias formas de dar aos nossos alunos um melhor desenvolvimento de hábito da leitura, levando para sala de aula, jornais com notícias atuais e revistas para trabalhar oralidade. Não devemos deixar que na prática de cada dia esse prazer seja substituído por práticas que só visam a memorização e fixação de conteúdos e faz com que os alunos fiquem desmotivadas diminuindo sua frequência em sala de aula.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Leitura e Interpretação de Textos na EJA

Quando se pretende trabalhar a leitura de textos, esse processo não pode estar distanciado da interpretação do conteúdo deles, pois só há leitura se houver o entendimento das ideias expressas neste tipo de material escrito. Freire (1982), afirma que leitura é:

Ato que corresponde ao processo de apreensão da realidade que cerca o aluno e essa realidade se revela a ele através de variadas linguagens. Portanto, o ato de ler e entender o texto, não diz respeito somente ao que está no texto lido, mas também à sua interpretação crítica e aplicação social.

O ato de ler e interpretar textos, sendo um objeto sócio-cultural, fica sempre condicionado aos estímulos do ambiente, às situações e oportunidades em que o educando possa vivenciar. O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa, pois já traz várias experiências adquiridas ao longo de sua trajetória de vida e no mundo do trabalho.

Certamente a aprendizagem ocorrerá necessitando do empenho do educador e sua proposta pedagógica que deverá ser aplicada de forma dinâmica e interativa, cabendo a ele estimular o aluno a compreender a importância da prática da leitura na vida cotidiana e estabelecendo uma relação de confiança.

É importante que os docentes se apropriem de conhecimentos relacionados à Andragogia para melhor aprenderem a trabalhar com alunos jovens e adultos, pois as perspectivas e fatores motivacionais desse público são totalmente diferenciados dos fatores motivacionais do público infantil. Segundo Osório (2005):

Há uma disciplina específica para educação de adultos chamada Andragogia. Segundo esse autor, essa necessidade deriva do fato de que a pedagogia baseada na educação de crianças e jovens nem sempre é adequada para a educação de adultos. A relação de aprendizagem do adulto é muito diferente, pois os motivos, as razões e as necessidades do adulto não são semelhantes aos das crianças e jovens. Dos conceitos relacionados à Andragogia destacam-se os seguintes: O aprendizado dos adultos existe em função das suas necessidades, ou seja, adulto se compromete com a aprendizagem se conhecer o motivo pelo qual deve aprender; A aprendizagem dos adultos deve dar ênfase aos processos e experiências individuais, considerando que adultos apresentam grandes diferenças individuais com relação à motivação, às necessidades etc; A orientação do aluno adulto deve estar voltada para a vida, para a solução de problemas, ao contrário da aprendizagem infantil e juvenil, que é mais relacionada com a transmissão de informação. Em resumo, os alunos adultos aprendem mais compartilhando conceitos e não somente recebendo informações. A participação nos processos de compreensão pode derivar soluções originais de problemas e mudanças de atitudes. O aluno adulto aprende com seus próprios erros e acertos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Portanto, cabe aos educadores da EJA possibilitarem a esses discentes, condições para a apropriação das habilidades da leitura, escrita e interpretação textual, através de um trabalho pedagógico adequado a adultos, seguindo as orientações dos teóricos pesquisadores da andragogia, pois só assim obterão êxito na sua prática pedagógica, contribuindo para a qualidade da Educação dessa clientela.

METODOLOGIA

O método adotado para a efetivação do estudo foi o fenomenológico, por entender-se que ele tem como foco, o estudo do próprio fenômeno, isto é, as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas. Conforme escreve Chizzotti (2001, p.11): *“A fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de seus fatos”*.

Portanto, o uso da fenomenologia como método de estudo é relevante, sendo que esta busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulador com base em suas experiências. Como o uso da fenomenologia, buscar-se-á perceber as causas do uso de metodologias não apropriadas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, bem como suas influências no processo de aprendizagem da leitura, escrita e interpretação de textos, bem como de evasão de um numero significativo de alunos desta modalidade de ensino.

A investigação foi realizada em duas etapas, sendo a primeira composta por uma pesquisa bibliográfica, na qual foram coletadas informações referentes ao assunto em livros, revistas, artigos e leis. Para Lakatos e Marconi (1999, p. 83) *“Registram que a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.”*.

Após isso, foi realizada uma pesquisa de campo baseando-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade. Segundo Fonseca (2010, p. 70), *“O pesquisador efetua a coleta de dados diretamente no local da ocorrência dos fenômenos. Para a realização da coleta de dados, são utilizadas técnicas específicas como a observação direta, aplicação do questionário, os formulários e as entrevistas”*.

Os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados foram os questionários. O universo da pesquisa foram duas escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos. A amostra foi composta por seis (06) docentes dessa modalidade de ensino.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Os dados foram analisados qualitativamente, tendo sido realizada através da interpretação das opiniões dadas pelos sujeitos envolvidos através da resposta dos questionários. A abordagem qualitativa propõe-se elucidar e conhecer de que maneira os docentes trabalham a leitura e interpretação de textos com seus alunos e se eles utilizam os conhecimentos da andragogia como um instrumento no processo ensino-aprendizagem.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

No que se refere a pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas municipais, efetivou-se os seguintes questionamentos a seis (06) docentes do primeiro seguimento da Educação de Jovens e Adultos:

1. **Qual a sua formação inicial:** 50% dos docentes possuem graduação em letras língua portuguesa, 25% em pedagogia e 25% em outras áreas (licenciaturas).
2. **Você cursou alguma especialização (pós-graduação) em educação de jovens e adultos:** 100% dos docentes afirmaram não possuir especialização em Educação de Jovens e Adultos.
3. **Você possui quanto tempo de atuação como docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?** Somente 40% dos docentes possuem mais de 3 anos exercendo a docência em turmas da EJA.
4. **Você sabe o que é Andragogia?** 70% dos docentes disseram desconhecer o significado da palavra andragogia .
5. **Os conhecimentos adquiridos na faculdade que você cursou, contribuíram para sua atuação na Educação de Jovens e Adultos. Essa formação inicial o (a) preparou adequadamente para atuar na EJA?** Todos os docentes afirmaram que a graduação (formação inicial) não prepara o docente para atuar em turmas de EJA, apesar de oferecer a disciplina de educação de jovens e adultos, pois geralmente prepara o docente para atuar com crianças. Docente A: Não, os cursos de licenciaturas, infelizmente são voltados para o publico infantil e para adolescentes excluindo os Jovens e Adultos. Docente B: Os conhecimentos adquiridos na faculdade, contribuíram, porém não fomos preparados para atuar na EJA.
6. **Você necessita de formação continuada especifica na área da educação de jovens e adultos para melhoria de sua atuação. Por quê?** 90% dos docentes afirmaram que necessitam receber formação continuada para melhorar sua atuação em turmas da EJA. Docente A: Sim, na área da educação a formação continuada se faz necessária, pois nos deparamos todos os dias com algo novo. Os problemas dos nossos alunos são refletidos na

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

escola, no seu processo de aprendizagem, onde nem sempre o corpo docente é capaz de ajudar. E preciso salientar que nosso alunado chega aqui com uma série de problemas, que acabam por refletir na sua vida escolar. Docente B: Sim, pois novas técnicas, facilitam e aprimoram a aprendizagem. Docente C: Sim porque não fui preparado academicamente para atuar nessa modalidade de ensino.

7. **Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos da sua turma da EJA?** De entre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos da EJA, citadas pelos docentes foram: Falta de convivência, falta de concentração, muitas ausências das aulas, falta de leitura.
8. **Os seus alunos apresentam dificuldades na interpretação e compreensão de textos.** 80% dos docentes afirmaram que seus alunos da EJA apresentam dificuldades na interpretação e compreensão de textos.
9. **Quais as estratégias utilizadas no ensino da leitura e interpretação de textos de seus alunos da EJA. Quais recursos são utilizados nesse processo?** Os docentes afirmaram que utilizam várias estratégias visando a superação das dificuldades de interpretação e compreensão de textos. As estratégias citadas são: leitura silenciosa, projeção de filmes, análise textual, leitura dinâmica, dramatização, textos relacionados a realidade, leitura oral e silenciosa, uso do dicionário, sinónimos de palavras, textos em quadrinhos dentre outros.
10. **Você acredita que a metodologia do docente da educação de jovens e adultos pode contribuir para reduzir as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita desses discentes?** 100% dos docentes afirmaram que a metodologia do docente da EJA pode contribuir em muito para reduzir as dificuldades na leitura e escrita dos alunos.

Considerações Finais

A leitura e a escrita são de fundamental relevância para a aquisição de outros conhecimentos. Sabe-se que são ferramentas mentais que possibilitam o trabalho de todas as outras áreas e que, a ausência da aquisição dessas habilidades são responsáveis pelos altos índices de repetência e abandonos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Possibilitar que o jovem ou adulto da EJA, não somente decodifique símbolos (letras) como também interprete e compreenda seu significado, é antes de tudo romper com divisões excludentes que têm gerado um distanciamento da linguagem e realidade do aluno como a linguagem da escola.

Trabalhar a partir do que os alunos sabem, e pensar no erro como parte de um processo de construção, acreditando e criando condições para que os mesmos percorram o caminho do

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

aprendizado, sem negar ou apagar as diferenças, é ampliar as possibilidades de um novo uso para a linguagem. Ou seja, analisando a situação já existente, pode-se constatar que se tem muito a aprender com o processo de aquisição da leitura e interpretação de textos, seja com jovens e adultos ou com crianças.

No término da pesquisa realizada nas escolas já citadas, com os alunos da EJA, objetivando investigar as possíveis causas que têm dificultado o aprendizado da leitura, da escrita e interpretação de textos, constatou-se que inúmeros são os motivos que interferem e dificultam este processo, fatores pertinentes a condição social e cultural do aluno, relacionados à falta de conhecimento dos educadores quanto aos níveis de aprendizado, quanto a pouca importância dada a este item pelos professores e a falta de estratégias eficazes; a falta de metodologias mais dinâmicas e motivadoras ao processo; o não acompanhamento pedagógico que auxilie o professor e os alunos nas mais distintas dificuldades encontradas.

Referências bibliográficas

- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8ª ed. Brasília, 2013.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série) :introdução. Brasília. 2002.
- Chizzotti, A. (2001). Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, C. R. C. (2007). Funções da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Jorge Gregório Silva, Maria Lucimar de Sousa Lima. *Educação de Jovens e Adultos: Convivendo e aprendendo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Menvmem.
- Fernandes, P. P. (2004). Literacia Emergente. In J. Lopes, P. P. Fernandez Velásquez, V. Bártolo (Eds.). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Fonseca, L. A. M.(2008). *Metodologia Científica ao alcance de todos* (3ª ed.). Manaus: Valer.
- Freire, P. (1982). *A importância de o ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (Orgs.). (2006). *Guia da escola cidadã*. Instituto Paulo Freire “Educação de jovens e adultos”. São Paulo: Cortez.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1999). *Técnicas de pesquisa. Planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados* (4ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Osorio, R.O. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Ana Paula Monteiro¹, Paulo Macedo¹, & Margarida Simões¹

¹ *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*

Resumo

No presente estudo pretendeu-se conhecer as percepções dos professores face à importância da família e da escola no desenvolvimento do aluno com deficiência mental.

Neste sentido, foi delineada uma pesquisa tendo como instrumento de recolha de dados, um inquérito questionário, administrado a 106 professores de vários níveis de ensino dos Agrupamentos de Escolas do Douro e Távora.

Os resultados obtidos mostram que a maioria dos professores considera que deveria existir mais formação em educação especial. A maioria dos inquiridos defende, também, a ideia que os professores em geral não possuem formação para ensinarem alunos com deficiência mental.

Verificamos ainda que os professores percebem o trabalho conjunto, entre a família e a escola, como um fator que beneficia o desenvolvimento do aluno com deficiência mental. E, a maioria dos inquiridos, concordam parcialmente que a inclusão dos alunos deficientes mentais em turmas regulares será benéfica para o seu desenvolvimento.

Por fim, são discutidos os aspetos mais relevantes decorrentes deste trabalho de investigação.

Palavras-chave: professores, percepção família, escola, deficiência mental

Abstract

The present study aimed to acknowledge teachers' perceptions regarding the importance family and school play on the development of Mental Handicapped Students.

Bearing this in mind, a research was conducted through a survey questionnaire handed out to 106 teachers, from different levels of teaching, who were working at Agrupamento de Escolas do Douro e Távora.

After analyzing the gathered data, it became clear that most of the teachers believe that there should be more input/ training regarding Special Education. Most of the inquired also defend the idea that teachers, in general, are ill prepared to make due to the demanding's put upon them whenever they are asked to teach/deal with Mental Handicapped Students.

According to the teachers' overall perceptions, mental handicapped students benefit from both the family and the school support and partnership. Moreover, the majority of the inquired partially agree that the inclusion of mentally handicapped students on ordinary classes promote their development. Finally, the more relevant aspects of this study are discussed.

Key words: teachers, perception, family, school, mental disability

Introdução

Quando se fala sobre as percepções importa, primeiro, explicar o que se entende por este conceito. A percepção deriva do latim "perceptioñis" e refere-se à ação ou resultado de perceber. Mais especificamente é uma representação mental de objetos ou acontecimentos exteriores, com base numa ou em múltiplas impressões sensoriais (Baliza, 2002). Assim, podemos afirmar que as percepções dos professores dizem respeito às representações mentais que os mesmos organizam sobre a realidade educativa onde participam.

A realidade das percepções surge ligada às representações sociais. Estas podem ser entendidas como a reprodução mental que cada um de nós tem do mundo e dos outros, envolvendo incorreções e enviesamentos decorrentes do indivíduo enquanto pessoa (Baliza, 2002).

Fazendo-se uma comparação entre representações sociais e percepções, podemos considerar que as duas definições se relacionam, dado que, ambas incluem a representação mental da realidade do indivíduo. Ter em apreço a percepção dos professores, significa atender à representação mental de uma realidade – a realidade educativa – que se encontra incutida por todo um conjunto de conceções, crenças e preconceitos, que fazem parte da mentalidade do docente condicionando a sua ação na sua prática educativa.

As atitudes e percepções dos professores exercem uma influência em contexto de aprendizagem. No entanto, apesar do professor ser o agente principal para o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ele precisa da ajuda e cooperação de toda a comunidade educativa.

Várias investigações demonstram que os professores do ensino regular se percecionam como não estando preparados para lidar com alunos com dificuldades referindo percepções de incapacidade a nível pessoal e de ensino e duvidando da eficácia de adaptações curriculares na sala de aula (Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996). Pelo contrário, os professores da educação especial têm uma visão mais positiva da inclusão, do mesmo modo que os professores de educação regular ao nível das turmas inclusivas (Minke et al., 1996).

Semmel, Abernathy, Butera, e Lesar (1991) referiram que vários professores não aceitam a inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem nas suas turmas, não sendo claras os motivos de tal resistência. Os professores mencionam várias restrições que estão na base do

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

impedimento à realização da inclusão educativa, tais como, a falta de tempo, a diminuta formação e a falta de recursos humanos.

Atualmente, os professores têm vindo a mostrar uma atitude mais propícia à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais e, de um modo geral, a maior parte aceita o conceito de inclusão e concordam que este tipo de alunos tem direito a uma educação em escolas de ensino regular.

A inclusão procura dar resposta à complexidade e dificuldades de cada um desenvolvendo o seu potencial. Segundo Halvorsen & Neary (2009) o conceito de inclusão sugere facultar ao aluno o apoio basilar para aprender e participar. Assim, a educação inclusiva não representa menores expectativas sobre as possibilidades de sucesso dos alunos.

No entanto, Kavale e Forness (1999) constaram que alguns professores, apesar de estarem disponíveis para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, não efetuam as adaptações curriculares necessárias.

A este propósito Bender, Vail e Scott (1995) sugerem que os professores consideram as adaptações curriculares mais desejáveis do que possíveis, criando obstáculos à sua aplicação, mesmo tendo em consideração que essas são necessárias para a aprendizagem com sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais.

A inclusão é um desafio notável para a escola e para os professores e um rompimento com práticas educativas anteriores mais baseadas na homogeneidade desenvolvimental. Assim, esta investigação teve por objetivos: (i) conhecer as perceções dos professores face à importância da família e da escola no desenvolvimento do aluno com deficiência mental; (ii) conhecer se na perspetiva dos professores, a inclusão em turmas regulares de alunos com deficiência mental contribui para o seu desenvolvimento; (iii) conhecer as perceções dos professores em relação à deficiência mental e (iv) conhecer as perceções dos professores acerca da importância da relação escola/família no trabalho desenvolvido com o aluno deficiente mental.

Metodologia

Participantes

Participaram no presente estudo 106 professores dos Agrupamentos de Escolas do Douro e Távora, sendo 74 (69,8%) do género feminino e 32 (30,2 %) do género masculino. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos. No que concerne ao tempo de serviço, 45

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

(42%) professores têm mais de 21 anos de serviço, 32 (30%) têm entre 16 a 20 anos de serviço, 27 entre 6 a 15 anos de serviço de 26% e apenas 2 (2 %) têm até 5 anos de serviço.

Quanto às habilitações académicas, a maioria possui licenciatura (72%) correspondendo a 77 professores, 23 (22%) professores possuem mestrado e 5 (5%) possuem bacharelato. Apenas 1 (1%) professor possui doutoramento. Quanto à formação em Educação Especial, 19 (18%) professores possuem formação em Educação Especial e 87 (82%) professores não a detêm.

Instrumento e procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário construído para o estudo. Este foi delineado tendo em consideração a revisão da literatura efetuada e os objetivos do estudo. O questionário é composto por duas partes: a primeira parte indaga sobre questões pessoais e profissionais considerados relevantes e a segunda parte, contempla um conjunto de questões alusivas às perceções dos professores face à importância da família e da escola no desenvolvimento do aluno com deficiência mental.

Quanto à validação do questionário, foi realizado um pré-teste com o propósito de estimar a clareza das questões, o seu encadeamento e se estas não suscitavam qualquer dificuldade de resposta. Esta análise visa através da aplicação do questionário a um grupo de sujeitos próximos dos destinatários da prova, corrigir os itens que possam apresentar ambiguidades ou dificuldades de compreensão e detetar os erros de formulação que possam existir (Almeida & Freire, 2000).

Relativamente à administração dos questionários procurou-se assegurar princípios éticos em todo o processo de investigação. Sendo assim, informaram-se os sujeitos acerca dos objetivos do estudo, tendo sido assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Resultados

Apresentamos em seguida os resultados obtidos em relação a: i) perceções dos professores em relação à deficiência mental (conhecimentos e necessidade de formação) ii) perceções dos professores acerca da inclusão das crianças com deficiência mental (inclusão e existência de recursos e intervenções nas escolas) e iii) perceção dos professores acerca da importância da família.

Perceções dos professores em relação à deficiência mental (conhecimentos e necessidade de formação)

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Os dados aqui apresentados reportam-se às percepções dos professores em relação à deficiência mental a dois níveis: conhecimentos e necessidade de formação. Dos professores inquiridos 30% afirmam não ter conhecimentos para lidar com as necessidades das crianças com deficiência mental; 16% consideram estar pouco preparados; 27% referem estar em parte preparados e apenas 13% declaram estar totalmente preparados.

Os dados revelam também que apenas 54% dos professores consideram conhecer a totalidade da legislação relacionada com a Educação Especial e 13% expressam o seu desconhecimento acerca deste tipo de legislação.

Quanto á necessidade formação no âmbito da educação especial 93% dos professores considera que deveria existir mais formação neste âmbito, 4% não concorda nem discorda e 3% professores discordam ser necessária mais formação.

Percepções dos professores acerca da inclusão das crianças com deficiência mental

Esta parte do questionário pretendeu identificar a percepção dos professores acerca da inclusão. Também pretendeu identificar a opinião dos professores sobre a existência de recursos e intervenções nas escolas.

A maioria dos professores 60% consideram que a escola inclusiva é positiva porque proporciona igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência mental. E, a maioria dos professores 35% concordam parcialmente que a inclusão dos alunos deficientes mentais em turmas regulares será benéfica para o seu desenvolvimento. Verificou-se ainda que 12% concordam totalmente, 24% discordam parcialmente, 16 % dos discordam totalmente e 13% não concordam nem discordam que as crianças com deficiência mental irão beneficiar com a inclusão numa turma regular.

Acerca da inclusão, os professores concordam que a escola deve estar preparada para se adaptar às necessidades dos alunos com deficiência mental, correspondendo a 61% dos professores e 27% professores concordam parcialmente com esta questão. Dos inquiridos 2% professores discordam totalmente que a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos com deficiência mental.

No que respeita a aceitação social das crianças com deficiência mental pelos seus pares sem deficiência, verificou-se que 50% dos professores consideram existir esta aceitação. Por sua vez, 12% dos professores não concordam nem discordam que as crianças com deficiência mental sejam socialmente aceites pelos seus pares sem deficiência. Alguns professores discordam em parte correspondendo a 31% e 7% discordam totalmente existir esta aceitação social.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quanto à percepção dos professores sobre se as crianças ditas “normais” irão beneficiar com as crianças com deficiência mental nas turmas regulares, os dados revelaram que: 14% dos professores concorda totalmente, 35% concorda parcialmente, 24% discorda parcialmente e 15% discorda totalmente.

Passamos agora a apresentar os dados respeitantes aos recursos e intervenções utilizadas nas escolas para integrar alunos com deficiência mental. A maioria dos professores concorda totalmente que as crianças com deficiência mental na escola devem estar sempre com um professor de educação especial, mais precisamente 55% dos professores; 37% concordam parcialmente e 5% não concordam nem discordam.

Os dados revelaram que 50 % dos inquiridos concordam totalmente, que todos os alunos com deficiência mental devem ter um currículo específico individual; 23% dos inquiridos concordam parcialmente e 12% não concordam nem discordam. Dos restantes, 9 % dos professores discordam parcialmente e 6 % discordam totalmente, que todos os alunos com deficiência mental devem ter um currículo específico individual. No entanto, verificamos que apenas 6% concorda totalmente que os programas estão adaptados ao ensino de alunos com deficiência mental; 12% concordam parcialmente; 17 % não concordam nem discordam; 22 % discordam parcialmente e na sua grande maioria 43 % discordam totalmente que os programas estejam adaptados ao ensino de alunos com deficiência mental.

É ainda de referir a percepção dos professores acerca da frequência de uma escola de Educação Especial pelas crianças com deficiência mental. Os dados obtidos mostram que 43% dos professores concordam parcialmente e 32 % concordam totalmente que estas crianças serão beneficiadas se frequentarem uma escola de educação especial.

Relativamente à existência nas escolas de material didático adequado para trabalhar com as crianças com deficiência mental, dos professores inquiridos, apenas 4% concorda totalmente que as escolas têm material didático adequado para trabalhar com crianças com deficiência mental.

Percepção dos professores acerca da importância da família

No que respeita ao acompanhamento que a família dedica à criança com deficiência mental apenas 5% concordam totalmente e 25% dos professores concordam parcialmente, que os alunos com deficiência mental recebem acompanhamento escolar da família. Os dados indicam também que 32% dos inquiridos discordam parcialmente que a maioria das famílias presta acompanhamento escolar

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

aos alunos com deficiência mental. É ainda de mencionar que 8% dos professores discordam totalmente que as famílias prestem o acompanhamento necessário a estas crianças.

Acerca do acompanhamento às famílias 55 % dos professores concordam totalmente e 24% concordam parcialmente que as famílias deveriam ter um maior acompanhamento por parte da equipa de Educação Especial, em relação a estratégias e metodologia a seguir, para facilitar o trabalho de ambas as partes.

Em termos da importância do trabalho conjunto família/escola 96% dos professores considera que a criança com deficiência mental irá beneficiar desta articulação.

Considerações finais

A escola tem vivido várias mudanças, mas pensamos que uma das maiores evoluções foi o aparecimento do conceito de “necessidades educativas especiais (NEE)”. Não é estigmatizante nem segregador, subentende que todas as crianças são educáveis e que o sucesso da integração na escola depende da sua organização e das competências que disponibiliza. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares pressupõe uma mudança de atitude dos intervenientes educativos, nomeadamente dos professores.

Partindo deste pressuposto, os alunos com necessidades específicas são hoje uma realidade na escola. Nesse sentido, a escola deve considerar a totalidade dos alunos, considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem, acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos (Correia, 2003).

Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiam de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades, indica ainda prover de apoio e assistência que estes ou os seus educadores precisem para serem bem-sucedidos no seu processo de inclusão (Halvorsen & Neary, 2009).

A inclusão apresenta-se assim como um desafio à capacidade criativa dos educadores e dos técnicos de educação. Importa promover a formação dos educadores para que estes possam estar preparados para aceitarem as diferenças individuais das crianças deficientes.

No que respeita à formação em Educação Especial, não podemos deixar de salientar que a maioria dos professores indicaram não ter tido formação nesta área. Assim, revela-se pertinente o desenvolvimento de ações de formação para os professores, em temáticas relativas as necessidades educativas especiais, especialmente, se considerarmos a abertura da escola regular a estes alunos numa ótica de “Escola para todos”.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Reconhecem os professores inquiridos que as crianças com necessidades educativas especiais requerem um currículo específico individual e consideram que a escola não se encontra equipada com material didático adequado para desenvolver esse tipo de trabalho.

Os professores reconhecem ainda a importância do trabalho conjunto entre a escola e a família. Como afirmou Correia (2008, p.51): “A participação dos pais deve ser encorajada pela escola e pelos serviços que lidam com eles e apoiam os seus filhos. As famílias devem se consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisões”.

É de realçar que a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, aconselha a educação e formação em educação inclusiva para todos os professores. Esta formação deve desenvolver várias competências, das quais destacamos, o trabalho colaborativo com pais e famílias; a colaboração e o trabalho em equipa para facilitar o trabalho entre professores e outros profissionais e serviços; e a diferenciação e resposta às diferentes necessidades para fomentar a aprendizagem individualizada na sala de aula (AEDEE, 2009).

Consideramos que o presente trabalho apresenta limitações, as quais não podem deixar de ser indicadas. Um aspeto que limita este estudo diz respeito a técnica de recolha de dados utilizada – inquérito por questionário. Não obstante, esta técnica proporcionar um levantamento quantitativo de informação a um vasto número de pesquisados, o seu nível de profundidade é limitado, se considerarmos que é um instrumento fechado na possibilidade de resposta (Almeida & Freire, 2000).

Outra limitação a apontar é da amostra utilizada não permitir extrapolar as conclusões para todos os professores, dado o estudo ter sido realizado apenas em escolas do Agrupamentos de Douro e Távora (Douro Sul) e apesar de significativa para esta área geográfica, resultados mais completos e abrangentes se obteriam com o alargamento outras áreas geográficas do país, de forma a alcançar conclusões mais consistentes relativamente à problemática em estudo.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE]. (2009). Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – Recomendações para decisores políticos. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Baliza, E. (2002). *Os Alunos e a Escola Inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Educação Especial e Reabilitação Psicomotora - Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Halvorsen, A. T. & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools – tools and strategies for success*. Uppere Saddle River: Pearson.
- Kavale, K., & Forness, S. (1999). Effectiveness of Special Education. In C. R. Reynolds and T. B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology*. New York: Wiley.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1996). Teachers Experiences With Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58(1), 9-24.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA DISLEXIA: TENDÊNCIAS DOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Joana Coutinho^{1*}, Patrícia Dias^{1,2*}, & Diana R. Pereira^{3*}

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal),
joanalimacoutinho@gmail.com

² Clínica Pedagógica de Psicologia (Universidade Fernando Pessoa, Portugal),
patriciadias@ufp.edu.pt

³ Laboratório de Neuropsicofisiologia – CIPsi (Universidade do Minho, Portugal),
diana.r.pereira@gmail.com

* Os autores contribuíram equitativamente para o presente trabalho

Resumo

A dislexia tem sido conceptualizada enquanto uma problemática específica da aprendizagem, com possível etiologia neurobiológica e caracterizada por dificuldades a nível da descodificação, fluência, precisão e compreensão da leitura e da ortografia. Estas problemáticas não são exclusivamente atribuídas a alterações sensoriais ou do funcionamento intelectual, nem à escassez de oportunidades educacionais e socioculturais. Uma das hipóteses mais investigadas considera que alterações no sistema de processamento fonológico são um componente proeminente na dislexia. Ainda assim, investigações recentes sugerem que a dislexia é uma problemática multifatorial, existindo uma grande heterogeneidade de dificuldades e potencialidades na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo explorar e caracterizar intervenções que têm sido implementadas no contexto da dislexia. Foi realizada uma revisão sistemática qualitativa da literatura, considerando o intervalo temporal de janeiro de 2005 a abril de 2015, culminando na inclusão de 28 artigos na revisão. Como previsto, o treino de competências fonológicas surge como uma das abordagens mais usadas, ainda assim, foi possível encontrar outras estratégias com impacto positivo em medidas de *outcome*, incluindo adaptação dos materiais de leitura (e.g., aumento do espaçamento entre letras), treinos de aceleração da fluência de leitura, metodologias multisensoriais e intervenções mediadas pelo uso do computador, por pares e com integração da família. Assim, face à diversidade de problemáticas e diferenças individuais, é possível reconhecer vários focos de interesse futuro, tais como: manutenção a longo prazo dos resultados; intervenções ajustadas a diferentes fases desenvolvimentais; exploração das potencialidades associadas à combinação de diferentes estratégias.

Palavras-chave: dislexia; intervenção; revisão sistemática.

Introdução

O conceito de dislexia tem sido perspectivado de formas diferentes ao longo do tempo e, ainda hoje, existem várias definições possíveis. Não obstante, uma das mais usadas descreve a dislexia como sendo uma perturbação específica de aprendizagem com origem neurobiológica, que se caracteriza pela presença de dificuldades ao nível do reconhecimento exato e/ou fluente de palavras escritas, bem como problemas ao nível de ortografia e de descodificação (Lyon, Sally, Shaywitz, & Bennett, 2003). Considera-se ainda que estas dificuldades não são devidas a dificuldades sensoriais, problemas emocionais, a um nível baixo de inteligência e/ou à escassez de oportunidades socioculturais e educacionais adequadas (American Psychiatric Association, 2013; Snowling, 2008). A expressão de dislexia do desenvolvimento é comumente utilizada para designar as perturbações específicas da leitura e da escrita que não resultam de lesão cerebral adquirida e, atendendo às dificuldades experienciadas pela criança, a dislexia de desenvolvimento pode ser fonológica, caracterizada por défices acentuados na leitura de pseudopalavras, ou superficial, evidenciando-se pela dificuldade na leitura de palavras irregulares (Castro & Gomes, 2000). Outras consequências da dislexia podem incluir dificuldades ao nível da compreensão da leitura e reduzida experiência de leitura que, por seu turno, podem limitar o crescimento do conhecimento geral e do vocabulário (Lyon et al., 2003). Por norma, a dislexia é diagnosticada no início da escolaridade em crianças que demonstram dificuldades inesperadas na aprendizagem da leitura e da escrita (Fonseca, 2014) e estima-se que só em Portugal, a prevalência seja cerca de 5.4 % (Vale, Sucena, & Viana, 2011).

Uma das abordagens mais investigadas para explicitar o que pode estar na origem das dificuldades associadas à dislexia, coloca em destaque a existência de alterações na componente fonológica da linguagem, o que se reverbera em possíveis limitações na rapidez e na qualidade da análise dos sons da fala (Lyon et al., 2003; Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Neste sentido, diversos estudos têm colocado a tónica na importância do treino de competências fonológicas tanto na promoção das capacidades de leitura e de escrita, como na prevenção e na intervenção neste tipo de problemáticas (Duff & Clarke, 2011; Elbro & Peterson, 2004; Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000; van der Leij, 2013). Mais especificamente, o treino de competências fonémicas e do conhecimento de correspondências letra-som são avançados como dois dos elementos centrais para impulsionar competências de leitura (Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff, & Snowling, 2012).

Não obstante o que foi mencionado, trabalhos recentes sublinham que as alterações no processamento fonológico não são suficientes para explicitar a diversidade de dificuldades que podem ser encontradas no contexto da dislexia (Peterson & Pennington, 2012; Snowling, 2008). Neste sentido, a dislexia afigura-se um fenómeno multifatorial, tanto que podem existir alterações em outros domínios cognitivos (Duff & Clarke, 2011; Menghini et al., 2010), que podem constituir fatores de risco relevantes (Peterson & Pennington, 2012; Snowling, 2008). Este facto remete, conseqüentemente, para a heterogeneidade da população com problemas específicos de aprendizagem da leitura e da escrita, para a diversidade de perfis de capacidades e dificuldades que podem ser encontrados nas crianças com dislexia, bem como para a necessidade de implementar programas de intervenção cada vez mais personalizados e adequados às suas necessidades.

No domínio da intervenção na dislexia, diferentes estudos procuram apurar as vantagens de determinadas estratégias/métodos de intervenção e/ou programas direcionadas aos problemas específicos de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, entre algumas das estratégias ou métodos identificados como eficazes na promoção e/ou intervenção nas competências de leitura e de escrita, pode ser encontradas as metodologias multissensoriais, que combinam as modalidades visual, auditiva, cinestésica e tátil, integradas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Oviedo & González, 2013), bem como os métodos fónicos, caracterizados pelo desenvolvimento das capacidades fonológicas, concretamente, através do ensino explícito e sistemático das correspondências entre grafema-fonema/fonema-grafema (Griffiths & Stuart, 2013; Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000; van Otterloo, van der Leij, & Henrichs, 2009). Também as plataformas de treino computadorizado têm sido utilizadas para promover competências de leitura e de escrita, assumindo-se como ferramentas cada vez mais importantes para a intervenção na dislexia (e.g., Ecalle, Magnan, Bouchafa, & Gombert, 2008; Husni & Jamaludin, 2009; Törmänen, Takada, & Sajaniemi, 2008; Wild, 2009). Assim, o desenvolvimento de investigação e processos de avaliação/intervenção progressivamente adaptados a cada indivíduo é um dos grandes desafios no contexto da dislexia. Neste âmbito e com base numa breve revisão sistemática qualitativa da literatura, o presente trabalho tem como objetivo explorar que intervenções têm sido estudadas no contexto da dislexia nos últimos dez anos, bem como perceber se os processos e estratégias implementadas têm acompanhado as preocupações com a heterogeneidade e com a necessidade de considerar outros elementos além do funcionamento fonológico.

Método

Estratégias de pesquisa

De forma a concretizar a revisão sistemática qualitativa sobre as estratégias de intervenção que têm sido implementadas recentemente no contexto da dislexia, começámos por realizar uma pesquisa bibliográfica, recorrendo às bases de dados científicas CINAHL, ERIC, Medline, MedicLatina, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection, acedidas através do motor de busca EBSCOHost, bem como concretizámos a mesma pesquisa na Pubmed. Os descritores usados para a pesquisa resultaram da combinação de “dyslexia” com a expressão “intervention”. Para ambas as pesquisas foram impostos limites temporais, de tal forma que só foram considerados os resultados entre Janeiro de 2005 e Abril de 2015.

Seleção de estudos

Em concordância com a linha de pesquisa anteriormente descrita, e após a remoção de resultados duplicados, ficámos com 523 artigos potencialmente elegíveis. Por conseguinte, apurámos a relevância de cada um dos artigos para o tema da presente revisão, procedendo à leitura do título e dos respetivos resumos. Foram excluídos artigos que estivessem redigidos em outras línguas que não o português, inglês, francês e espanhol, bem como artigos sem uma investigação empírica original, como resenhas, editoriais, revisões narrativas e revisões sistemáticas qualitativas. Da mesma forma, também foram excluídos artigos que, embora estivessem diretamente associados ao tema da dislexia, não reportavam a implementação e avaliação de uma estratégia de intervenção neste contexto. Com base neste processo de triagem, foram identificados 78 artigos pertinentes, que ulteriormente foram revistos de forma integral, averiguando, assim, a sua integração na revisão em função dos seguintes critérios de inclusão: (a) considerar estudos empíricos originais cujo objetivo seja explorar o impacto de programas e/ou estratégias de intervenção no contexto da dislexia, incluindo estudos de caso; (b) os estudos devem incluir participantes humanos, independentemente da faixa etária, com diagnóstico de dislexia ou em risco de desenvolvimento de dislexia (neste último caso, segundo Nash, Hulme, Gooch e Snowling, 2013, considera-se que a criança encontra-se em risco caso tenha um familiar em primeiro grau com dislexia e/ou se a criança apresentar dificuldades associadas à linguagem ainda em idade pré-escolar); (c) dado que o tema da intervenção é central no presente trabalho, espera-se que os estudos apresentem resultados inerentes aos momentos de pré e pós-intervenção, mesmo que o estudo não inclua um grupo de controlo; (d) os estudos devem também integrar instrumentos de avaliação e/ou tarefas experimentais relevantes na avaliação de problemáticas relacionadas com a dislexia, como sejam atividades de avaliação da leitura (e.g., tarefas de memória verbal imediata;

medidas de fluência verbal; atividades de consciência fonológica; tarefas de nomeação). A partir da aplicação destas diretrizes, chegámos a um número de 28 artigos publicados entre 2005 e 2015, para analisar com detalhe na revisão sistemática qualitativa.

Resultados

Na tabela 1 pode ser encontrada uma breve descrição das principais características metodológicas e dos resultados obtidos através dos 28 estudos incluídos na presente revisão sistemática. De notar que a informação inserida na tabela 1 refere-se especificamente ao conjunto de participantes com diagnóstico ou em risco de dislexia, visto ser o tema central desta revisão.

Em concordância com uma análise geral dos resultados e tal como esperado, é possível verificar que a grande maioria dos estudos ($n = 26$) tem como alvo de intervenção crianças, dos quais 3 incluem também adolescentes e 5 integram crianças em idade pré-escolar consideradas em risco. Somente 2 dos estudos encontrados incluem participantes em idade adulta e, curiosamente, o tipo de abordagem de intervenção segue uma lógica indireta, isto é, não são testadas estratégias especificamente focadas nas problemáticas associadas à dislexia, como acontece com estudos realizados com crianças. É possível também constatar uma grande diversidade de estratégias e de programas de intervenção, bem como de parâmetros de intensidade e de duração temporal. Exercícios associados ao treino de competências fonológicas continuam a ser predominantes nas intervenções testadas, não obstante existem estudos que procuram trabalhar outros aspetos, como a consciência morfológica, fluência, vocabulário, compreensão da leitura, competências narrativas e de ortografia. Um conjunto de estudos ($n = 4$) avalia o impacto de métodos específicos, como sejam os treinos de *biofeedback* visual, a estimulação transcraniana por corrente contínua (estes dois últimos só com adultos), os exercícios posturais e ainda alterações nas propriedades físicas dos materiais de leitura, nomeadamente através do aumento do espaçamento entre letras. De uma forma global, os estudos tendem a reportar melhorias e efeitos positivos nas medidas de *outcome* usadas (e.g., atividades de avaliação da leitura).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 1. Sistematização das principais características dos estudos incluídos na revisão sistemática.

Autores (ano)	Participantes (dados sociodemográficos)	Estratégias e principais características da intervenção	Principais conclusões
Liddle, Jackson, & Jackson (2005)	38 adultos (16-60 anos)	4 sessões de 30 minutos com recurso a <i>biofeedback</i> , nas quais 15 minutos eram dedicados à visualização do próprio ritmo cardíaco; era esperada uma melhoria ao nível da variabilidade deste batimento, o que poderia refletir uma maior influência do sistema nervoso parassimpático na mobilização de recursos atencionais, facilitando, assim, a fluência de leitura.	↑ (pequenas) leitura e velocidade de nomeação. = componentes que não são medidos pela velocidade (e.g., acuidade de leitura).
Smit-Glaudé, Strien, Licht, & Bakker (2005)	141 crianças em risco (42 F e 99 M; $M_{idade} = 5$; pré-escolar)	Estimulação do hemisfério direito (e.g., surgimento de palavras no campo visual esquerdo), nos casos de risco de dislexia de tipo linguístico; estimulação do hemisfério esquerdo (e.g., surgimento de palavras no campo visual direito), nos casos de risco de dislexia de tipo perceptivo; 10 sessões/semana de 45 minutos cada.	Estimulação para o tipo linguístico parece apresentar-se útil para crianças mais velhas. Estimulação do tipo perceptivo não apresentou efeitos significativos.
Reynolds & Nicolson (2006)	29 crianças em risco ($M_{idade} = 9$)	Uso de um quadro de equilíbrio e estimulação; atirar e apanhar sacos de feijão; praticar duas tarefas ao mesmo tempo; exercícios posturais; outros exercícios de coordenação motora; exercícios realizados diariamente.	↑ habilidade motora, fluência da linguagem, fonologia, e memória de trabalho. ↓ sintomas de desatenção.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

van Otterloo, Leij, & Veldkamp (2006)	32 crianças em risco (20M e 12F; pré-escolar)	Treino de consciência fonológica, realizado no domicílio, com os pais das crianças como tutores; 10 minutos por dia, durante 14 semanas.	A orientação de um profissional deve ser obrigatória neste tipo de intervenção, sendo que a mesma pode permitir prever as competências de pré-leitura no final do ensino pré-escolar.
Wright & Mullan (2006)	10 crianças (9-11 anos)	Programa de leitura <i>Phono-Graphix</i> ; 8 meses de intervenção.	↑ processamento fonológico.
Kairaluomaa, Ahonena, Aroa, & Holopainen (2007)	2 crianças (1M e 1F; 7 anos)	Intervenção na fluência da leitura, 2 vezes/semana, durante 45/60 minutos.	As crianças beneficiaram da intervenção, sendo esta mais eficaz quando realizada, inicialmente, enfatizando as sílabas como unidades de leitura sublexicais, progredindo para leitura de palavras e textos.
Santos, Joly-Pottuz, Moreno, Habib, & Besson (2007)	10 crianças (M; $M_{idade} = 9.8$)	Treino com exercícios fonológicos diários (e.g., julgamento de ritmo; contagem de sílabas de palavras; repetição de palavras; detecção da primeira sílaba da palavra) mais um treino audio-visual (<i>Play-On</i> ; oposição de pares de fonemas) 2 vezes/semana; 6 semanas de treino.	↑ consciência fonológica, leitura de palavras não regulares e de pseudopalavras.
Tressoldi, Vio, & Iozzino (2007)	63 crianças (41 M e 22 F; 2º-8º ano)	Método <i>subsyllabic</i> (automatização do reconhecimento sílabas no seio de palavras) em comparação com métodos baseados no treino da consciência fonémica, leitura assistida e outros exercícios psicolinguísticos; <i>subsyllabic</i> : 1 vez/semana durante o 1º mês e 1 vez em duas semanas nos 2 meses seguintes, nas quais eram treinados os exercícios a serem realizados 5 dias/semana durante 10-15 minutos e a serem geridos pelos pais recorrendo a softwares, como <i>Reader</i> ou o <i>WinABC</i> ;	↑ fluência de leitura (o método <i>subsyllabic</i> revelou melhor resultado do que as abordagens implementas no grupo de controlo).

Continua →

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

outros métodos: 2 vezes/semana, 45 minutos cada, durante 5 meses.

Ecalles, Magnan, Bouchafa, & Gombert (2008)	Exp1: 26 crianças (secundário) Exp2: 4 crianças (8 -10 anos)	Exp1: programa de computador com tarefas de discriminação fonética audiovisual; treino diário de 30 min, 4 dias/semana durante 5 semanas. Exp2: mesmo treino, mas realizado 2 dias/semana durante 8 semanas.	↑ competências de leitura, por comparação com estratégias de intervenção mais tradicionais.
Kipp & Mohr (2008)	1 criança (8 anos; 2ºano)	Leitura e identificação de letras, primeiro num conjunto com duas letras e depois numa condição com um conjunto de letras de extensão variável; procedimento baseado no conceito de aprendizagem sem erros.	↑ leitura de letras e de palavras; os benefícios mantiveram-se 5 meses após o término da intervenção.
Odegard, Ring, Smith, Biggan, & Black (2008)	18 crianças (9 F e 9 M; 10-14 anos)	Programa <i>Take flight</i> (treino de consciência fonémica, competências fónicas, vocabulário, fluência e compreensão de leitura); grupos de 4 a 6 estudantes, 90 minutos por dia, 4 dias/semana, durante 2 anos académicos.	↑ consciência fonológica, decodificação fonológica e reconhecimento de palavras (no entanto, um subgrupo de crianças não beneficiou da intervenção de igual forma).
Törmänen, Takada, & Sajaniemi (2008)	32 crianças (7-19 anos)	Intervenção assistida por computador, com exercícios de cariz não-verbal; 16 sessões, 15 minutos cada, 2 vezes/semana.	↑ estruturação auditiva, orientação para a tarefa e manutenção da atenção. Os resultados favorecem a noção de que as causas das dificuldades na leitura são, na sua maioria, de natureza perceptiva.
Husni & Jamaludin (2009)	10 crianças	Intervenção <i>Automatic Speech Recognition</i> (ARS), utilizada em programas de computador.	O <i>feedback</i> imediato é essencial no ensino da leitura a crianças com dislexia.
Tsesmeli & Seymour (2009)	9 adolescentes	Treino da estrutura morfológica em ortografia de palavras derivadas, através de instruções orais e de material escrito.	Consciência morfológica constitui um elemento que pode ser usado de forma eficiente para compensar dificuldades fonológicas graves.

Continua →

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

van Otterloo et al. (2009)	23 crianças em risco (5-6 anos; pré-escolar)	Treino de consciência fonológica e de conhecimento de letras assumida pelos pais; 10 minutos/dia, 5 dias/semana ao longo 10 semanas.	↑ consciência fonológica. = soletrar e competências de leitura quando as crianças passaram para o 1ºano.
Hwee & Houghton (2010)	77 crianças (61M e 16F; primária)	Programa de aprendizagem da leitura e escrita, <i>Orton-Gillingham</i> , durante 1 ano.	↑ no reconhecimento de palavras (descodificação auditivo-visual) e na expressão de palavras (descodificação visuo-oral). = leitura de frases (descodificação contextual).
van Otterloo & van der Leij (2009)	30 crianças em risco (19 M e 11 F; 5-6 anos; pré-escolar)	Treino <i>Souding Sounds and Jolly Letters</i> com os pais enquanto tutores (focava correspondências entre letra-som e articulação dos sons da fala); 10 minutos/dia, 5 dias/semana ao longo de 14 semanas.	↑ consciência fonémica e conhecimento de letras. = leitura de palavras e soletração quando as crianças entram no 1º ano.
Ise & Schulte-Körne (2010)	41 crianças	Treino de ortografia; sessões semanais individuais de 60 minutos cada.	↑ leitura e do conhecimento das regras ortográficas de uma língua transparente na correspondência grafema-fonema.
Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron, & Lindamood (2010)	112 crianças (1ºano)	As crianças eram distribuídas aleatoriamente por um de dois programas: <i>Read Write and Type</i> (treino de consciência fonológica; correspondências letra-som; descoficação fonémica) ou <i>Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading, Spelling and Speech</i> (prática de consciência fonémica através da descoberta dos gestos articulatórios associados a cada fonema); 4 sessões/semana de 50 minutos cada.	↑ descodificação fonémica, acuidade de leitura de palavras e compreensão de passagens (os efeitos foram mais robustos imediatamente após o treino do que um ano depois).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Zorzi et al. (2010)	74 crianças (8-14 anos)	Manipulação das propriedades físicas dos materiais de leitura, nomeadamente uso de um maior espaçamento entre letras.	↑ leitura (tanto para crianças italianas como francesas, sem qualquer treino específico, apenas adaptação do material).
Mihandoost & Elias (2011)	64 crianças (10-12 anos; 4º e 5º ano)	Programa de intervenção <i>Barton</i> (baseado em método multi-sensorais); 36 sessões do programa mais 10 sessões para estimular competências de leitura.	↑ leitura e compreensão de leitura.
O'Brien, Wolf, Miller, Lovett, & Morris (2011)	45 crianças (6-8 anos; 1º-3º ano)	Intervenção de leitura na vertente fonológica mais atividades de outros programas (e.g., análise e combinação fonológica; estratégia de identificação de palavras; programa de fluência multicomponentes: RAVE-O); sessões diárias de 1 hora.	↑ facilidade com que a criança percebe um determinado alvo de leitura (processo de automatização de resposta perante um determinado estímulo previamente treinado). Continua →
Niolaki & Masterson (2013)	1 criança (M; 12 anos)	Prática de leitura de um conjunto de letras com um número variável; 9 semanas com sessões de 10 minutos cada.	↑ velocidade e acuidade na leitura de palavras isoladas.
Oviedo & González (2013)	1 criança (7 anos)	Metodologia multissensorial (visual, auditiva, cinestésica e tátil); 3 sessões/semana durante 30 semanas.	↑ leitura e escrita: ↓ erros na precisão e fluência; ↑ na ortografia, articulação e fragmentação de palavras em composições escritas.
Thomson, Leong, & Goswami (2013)	33 crianças	Duas intervenções ao nível do processamento auditivo, uma baseada no ritmo da fala e outra com base no treino fonético.	↑ consciência fonológica (especialmente ao nível do fonema). = competências de literacia.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Vatandoost, Yarmohammadian, Abedi, Ghaziasgar, & Moghtadaie (2013)	20 crianças (8-9 anos)	Treino da percepção auditiva; 10 sessões de 45 minutos cada.	↑ desempenho na leitura.
Duff et al. (2014)	56 crianças em risco (6 anos)	<i>Reading and Language Intervention</i> (RALI; treino de consciência fonológica, leitura, vocabulário e competências narrativas); 3 sessões individuais (20 minutos) e 2 sessões de grupo (30 minutos) por semana.	↑ conhecimento de letras, consciência fonológica e vocabulário (efeitos pequenos a moderados) = leitura de palavras.
Heth & Lavidor (2015)	19 adultos (10 grupo activo: 4 M e 6 F; $M_{idade} = 27.2$; $M_{escolaridade} = 13.8$)	Aplicação de estimulação transcraniana por corrente contínua; 5 sessões espaçadas ao longo de 2 semanas.	↑ velocidade de leitura e fluência (no grupo com estimulação ativa).

Nota. O símbolo ↑ significa que é reportada uma melhoria nas medidas de *outcome* usadas. O símbolo = é usado quando é reportada a ausência de diferenças significativas. O símbolo ↓ é utilizado quando os autores mencionam uma redução significativa de um determinado parâmetro avaliado.

Discussão

Este trabalho teve como objetivo explorar e identificar as principais estratégias/programas implementados no âmbito da intervenção na dislexia. Neste sentido, destaca-se o predomínio das estratégias de treino e desenvolvimento da consciência fonológica em programas de prevenção/promoção e intervenção em crianças com ou em risco de dislexia (e.g., Ise & Schulte-Körne, 2010; Santos et al., 2007; van Otterloo et al., 2009; van Otterloo et al., 2006). Salienta-se, a nível das principais capacidades alvo de intervenção, as habilidades de processamento fonológico, da fluência de leitura para palavras regulares, irregulares e pseudopalavras, e o treino de ortografia. Algumas das intervenções direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica utilizaram programas de treino computadorizado (e.g., Ecalte et al., 2008; Torgesen et al., 2010; Tressoldi et al., 2007). Não obstante isso, identificaram-se outras estratégias de intervenção nas dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita, tal como o *biofeedback* (Liddle et al., 2005), a estimulação de outras competências linguísticas além da consciência fonológica (Smit-Glaudé et al., 2005), o treino de coordenação motora (Reynolds & Nicolson, 2006) e a utilização de abordagens multissensoriais (Oviedo & González, 2013). A generalidade das intervenções implementadas, particularmente as que colocaram a ênfase no treino das competências de consciência fonológica, evidenciaram resultados positivos e encorajadores para a intervenção na dislexia. Ainda assim, foi possível verificar que nem sempre os benefícios conseguidos imediatamente após a intervenção se mantinham ao mesmo nível em momentos de *follow-up*, pelo que, em investigações futuras, uma das questões que se impõe concerne o tipo de parâmetros temporais e de intensidade de intervenção que devem ser estabelecidos para que haja uma manutenção dos resultados conseguidos após o cessar da intervenção (Duff et al., 2014; Torgesen et al., 2010).

Para além disso, foi possível constatar a partir da presente revisão sistemática que a utilização de uma abordagem focada no treino fonológico nem sempre tem o mesmo impacto em todas as crianças. Na verdade, parece existir um conjunto de crianças que não apresenta o mesmo nível de progressos (e.g., Duff et al., 2014; Odegard et al., 2008; Torgesen, 2000), sendo este elemento expectável, dado que as crianças não respondem de uma mesma maneira à intervenção, para além de que a constelação de dificuldades e de potencialidades é distinta de criança para criança. Neste contexto, é essencial reportar resultados mesmo que não significativos, já que a maioria dos resultados tendem a basear-

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

se em sucessos, embora nem sempre sejam alcançados os mesmos resultados para um mesmo tipo de intervenção e para todos os alvos de intervenção (Duff et al., 2014).

Ainda no que concerne aos resultados obtidos, foi possível constatar que existe um enfoque no estudo dos fatores de risco para o desenvolvimento de dislexia, sobretudo as relacionadas com as alterações precoces no processamento fonológico. Neste sentido, destaca-se que a deteção/intervenção precoce e a prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são dois processos complementares e fundamentais para o esboço e implementação de estratégias de intervenção que evitem o agravamento dos efeitos cumulativos das referidas dificuldades (Castro & Gomes, 2000) sendo que, e embora o estudo destes elementos seja importante, poderia também ser pertinente incluir possíveis variáveis protetoras, como seja o nível de competência verbal, e clarificar possíveis interações dinâmicas entre fatores protetores e fatores de risco (Snowling, 2008). Também o estudo sobre as principais estratégias de intervenção eficazes na intervenção na dislexia, que não se centrem apenas no treino do processamento fonológico, e/ou a combinação entre diferentes metodologias e estratégias de intervenção, podem ser aspetos importantes a ter em conta em futuras investigações. Neste sentido, importa enfatizar a preponderância que o acompanhamento longitudinal poderia ter na caracterização das práticas de intervenção em diferentes etapas do desenvolvimento (infância, adolescência e adultez), sendo fundamental investir neste tipo de estudos.

Para finalizar, referem-se algumas limitações metodológicas encontradas nos estudos integrados na revisão, a saber (Duff et al., 2014; Tressoldi et al., 2007; van Otterloo et al., 2009): a falta de medidas de controlo ao nível da *baseline*, o que seria relevante para compreender a heterogeneidade existente antes da intervenção e para acompanhar diferentes padrões de evolução ao longo da mesma, sendo este aspeto relevante em investigações longitudinais, como seja o caso do estudo do impacto de processos e estratégias de intervenção; a ausência de aleatorização dos participantes pelos grupos experimentais e de controlo; os diferentes agentes dinamizadores das intervenções, como profissionais, pais e/ou professores, que podem conduzir a variações distintas na aplicação de um mesmo conjunto de estratégias; a dificuldade de comparação dos resultados obtidos em diferentes estudos focados na intervenção, sendo que as estratégias de seleção da amostra são distintas, os conteúdos das intervenções diferem, e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

as línguas também diferem - de notar que a variável densidade ortográfica, que difere de língua para língua, pode ser um dos fatores que influencia os resultados obtidos. A presente revisão também tem limitações, como seja o número reduzido de descritores e de base de dados usadas para a pesquisa, ainda assim demonstra que a investigação na intervenção na dislexia se tem preocupado com a adaptação de estratégias às necessidades das crianças e da família, com o uso de modelos teóricos de referência e ainda com a necessidade de adoção de uma perspetiva interdisciplinar de intervenção.

Referências bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*. (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Casto, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review: Reading disorders: What are the effective interventions and how should be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x
- Duff, F. J., Hulme, C., Grainger, K., Hardwick, S. J., Miles, J. N. V., & Snowling, M. J. (2014). Reading and language intervention for children at risk of dyslexia: A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1234-1243. doi:10.1111/jcpp.12257
- Ecalte, J., Magnan, A., Bouchafa, H., & Gombert, J. E. (2008). Computer-based training with ortho-phonological units in dyslexic children: New investigations. *Dyslexia*, 15(3), 218-238. doi:10.1002/dys.373.
- Elbro, C., & Peterson, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660-670. doi:10.1037/0022-0663.96.4.660
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicopedagógica*. (5ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Griffiths, Y., & Stuart, M. (2013). Reviewing evidence-based practice for pupils with dyslexia and literacy difficulties. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 96-116. doi:10.1111/j.1467.9817.2011.01495.x
- Heth, I., & Lavidor, M. (2015). Improved reading measures in adults with dyslexia following transcranial direct current stimulation treatment. *Neuropsychologia*, 70, 107-113. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2015.02.022
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572-577. doi:10.1177/0956797611435921

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Husni, H., & Jamaludin, Z. (2009). ASR technology for children with dyslexia: Enabling immediate intervention to support reading in Bahasa Melayu. *US-China Education Review*, 6(6), 64-70.
- Hwee, N. C., & Houghton, S. (2010). The effectiveness of Orton-Gillingham-based instruction with Singaporean children with specific reading disability (dyslexia). *British Journal of Special Education*, 38(3), 143-149. doi:10.1111/j.1467-8578.2011.00510.x.
- Ise, E., & Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: Evaluation of an orthographic spelling training. *Annals of Dyslexia*, 60, 18-30. doi:10.1007/s11881-010-0035-8.
- Kairaluomaa, L., Ahonena, T., Aroa, M., & Holopainen, L. (2007). Boosting reading fluency: An intervention case study at subword level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 253-274. doi:10.1080/00313830701356117
- Kipp, K. H., & Mohr, G. (2008). Remediation of developmental dyslexia: Tackling a basic memory deficit. *Cognitive Neuropsychology*, 25(1), 38-55. doi:10.1080/02643290701836138
- Liddle, E., Jackson, G., & Jackson, S. (2005). An evaluation of a visual biofeedback intervention in dyslexic adults. *Dyslexia*, 11(1), 61-77. doi:10.1002/dys.287
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. doi:10.1080/09297040600837370
- Menghini, D., Finzi, A., Benassi, M., Bolzani, R., Facoetti, A., Giovagnoli, S., ...Vicari, S. (2010). Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: A comparative study. *Neuropsychologica*, 48, 863-872. doi:10.1016/j.neuropsychologica.2009.11.003
- Mihandoost, Z., & Elias, H. (2011). The effectiveness of the Barton's intervention program on reading comprehension and reading attitude of students with dyslexia. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 43-52.
- Nash, H. M., Hulme, C., Gooch, D., & Snowling, M. J. (2013). Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: Continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(9), 958-968. doi:10.1111/jcpp.12091
- Niolaki, G. Z., & Masterson, J. (2013). Intervention for a multi-character processing deficit in a Greek-speaking child with surface dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 30(4), 208-232. doi:10.1080/02643294.2013.842892
- O'Brien, B. A., Wolf, M., Miller, L. T., Lovett, M. W., & Morris, R. (2011). Orthographic processing efficiency in developmental dyslexia: An investigation of age and treatment factors at the sublexical level. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 111-135. doi:10.1007/s11881-010-0050-9
- Odegard, T. N., Ring, J., Smith, S., Biggan, J., & Black, J. (2008). Differentiating the neural response to intervention in children with developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 58(1), 1-14. doi:10.1007/s11881-008-0014-5
- Oviedo, P. O., & González, R. A. (2013). Diagnostic assessment and treatment of reading difficulties: A case study of dyslexia. *US-China Education Review*, 3(5), 305-312.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. C. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet*, 379(9830), 1997-2007. doi:10.1016/S0140-6736(12)60198-6.
- Reynolds, D., & Nicolson, R. I. (2006). Follow-up of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 13, 78-96. doi:10.1002/dys.331.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Santos, A., Joly-Pottuz, B., Moreno, S., Habib, M., & Besson, M. (2007). Behavioural and event-related potentials evidence for pitch discrimination deficits in dyslexic children: Improvement after intensive phonic intervention. *Neuropsychologia*, 45(5), 1080-1090. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.09.010
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295. doi:10.1037/0022-0663.92.2.284
- Smit-Glaudé, S. W., Strien, J. W., Licht, R., & Bakker, D. J. (2005). Neuropsychological intervention in kindergarten children with subtyped risks of reading retardation. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 217-245. doi:10.1007/s11881-005-0012-9.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: the case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 142-156. doi:10.1080/17470210701508830
- Thomson, J. M., Leong, V., & Goswami, U. (2013). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: A comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing*, 26(2), 139-161. doi:10.1007/s11145-012-9359-6.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55-64. doi:10.1207/SLDRP1501_6
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J., & Lindamood, P. (2011). Computer assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 40-56. doi:10.1007/s11881-009-0032-y.
- Tressoldi, P. E., Vio, C., & Iozzino, R. (2007). Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 203-209. doi:10.1177/00222194070400030201
- Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. H. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100, 565-592. doi:10.1348/000712608X371915.
- Törmänen, M. R., Takada, M. T., & Sajaniemi, N. (2008). Learning disabilities and the auditory and visual matching computer program. *Support for Learning*, 23(2), 80-88. doi:10.1111/j.1467-9604.2008.00374.x.
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- van der Leij, A. (2013). Dyslexia and early intervention: What did we learn from the Dutch dyslexia programme? *Dyslexia*, 19(4), 241-255. doi:10.1002/dys.1466
- van Otterloo, S. G., & van der Leij, A. (2009). Dutch home-based pre-reading intervention with children at familial risk of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 59(2), 169-195. doi:10.1007/s11881-009-0030-0
- van Otterloo, S. G., van der Leij, A., & Henrichs, L. F. (2009). Early home-based intervention in the Netherlands for children at familial risk of dyslexia. *Dyslexia*, 15(3), 187-217. doi:10.1002/dys.376

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- van Otterloo, S. G., van der Leij, A., & Veldkamp, E. (2006). Treatment integrity in a home-based pre-reading intervention programme. *Dyslexia*, 12(3), 155-176. doi:10.1002/dys.311
- Vatandoost, N., Yarmohammadian, A., Abedi, A., Ghaziasgar, N., & Moghtadaie, M. (2013). The effect of auditory perception training on reading performance of the 8-9-year old female students with dyslexia: A preliminary study. *Audiology*, 22(4), 60-68.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What we have learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.
- Wild, M. (2009). Using computer-aided instruction to support the systematic practice of phonological skills in beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 413-432. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01405.x
- Wright, M., & Mullan, F. (2006). Dyslexia and the Phono-Graphix reading programme. *Support for Learning*, 21(2), 77-84. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00408.x.
- Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., ...Ziegler, J. C. (2012). From the Cover: Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(28), 11455-11459. doi:10.1073/pnas.1205566109

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Roseane Gonçalves de Menezes¹⁸, Katia Regina da Silva Lacerda ¹⁹ & Jocilene Maria da Conceição Silva²⁰

Resumo

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar as possíveis contribuições da parceria entre família e escola para melhoria do processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil, pois sabe-se que essa relação torna-se o fio condutor do sucesso escolar e da aprendizagem da criança. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se questionários com perguntas abertas e fechadas como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram seis (06) docentes de dois (02) Centros Municipais de Educação Infantil e seis (06) pais de alunos desse nível de ensino. Foi perceptível a contribuição da pesquisa em campo para salientar que a parceria família e escola é a maior aliança para o sucesso da criança de zero (0) a cinco (05) anos. Em virtude do que a pesquisa apresentou por si, cabe a escola e família estarem sempre juntas no trabalho pedagógico e social dos alunos, onde ambas terão a responsabilidade pelo desenvolvimento satisfatório da criança. O ideal é que família e a escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando a criança seu desenvolvimento integral, nos aspectos sociais, emocionais e cognitivos.

Palavras-chave: Família. Escola. Aprendizagem. Educação Infantil.

¹⁸ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal)- mariaroseanegm@gmail.com

¹⁹ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)-jocilene.silv@bol.com.br

²⁰ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)- Universidade do Minho (Portugal)- jocileneconceicao@hotmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

Este estudo surgiu a partir do campo de prática de estágio, onde se pode observar a ausência e superficialidade da participação e acompanhamento da família. Pode-se observar também a dificuldade de algumas crianças no que se diz a respeito o processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil chegando ser preocupante. A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir no que se é favorável para processo ensino aprendizagem da criança na Educação Infantil. Buscando através deste trabalho a relevância na relação da família e escola para contribuição do processo de ensino aprendizagem da criança na Educação Infantil. Buscando neste salientar a contribuição e importância que este acompanhamento familiar trás no desenvolvimento e aprimoramento do processo de ensino- aprendizagem da criança na Educação Infantil. Almejando saber como se dá esta relação família x escola e de que forma a escola vem trabalhando para estar estendendo esta parceria com a família, ou até mesmo estreitando esse laço com a família.

A relação familiar, na sociedade atual, tem se tornado cada vez mais frágil e superficial. O trabalho, e outras atividades têm consumido o tempo da família que no “corre-corre do dia- a- dia” se vê impossibilitados de educar seus filhos, atribuindo (erroneamente) este papel à escola e a outras pessoas. Segundo Silveira (2009) a correria do dia-a-dia acaba provocando a transferência de responsabilidades que seriam dos pais para outras pessoas e instituições como a escola, professores, babás entre outras. As grandes e jornadas demasiadas de trabalho as famílias estão cada vez mais se evadindo de suas responsabilidades de educar. As famílias alegam indisponibilidade de tempo para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, com isto a família tem se ausentado, ou seja, está pouco presente na educação das crianças e desta forma acaba por transferir a responsabilidade, aos serviços educacionais. A família tem deixado desde então de exercer o papel relevante na educação inicial de seus filhos.

O trabalho tem por objetivo compreender a relevância da participação da família na escola focalizando a melhoria do processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Família

A família é a primeira instituição da qual todo o ser humano faz parte, tendo várias funções, dentre as quais pode-se dizer que deve suprir as necessidades básicas dos indivíduos até que estes consigam atingir sua autonomia na fase adulta.. De acordo com o pensamento de Minuchin (1985, 1988)

A família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo.

A família é uma organização de indivíduos ligados por materiais biológicos que se organizam e se adaptam de acordo com as modificações da sociedade vigente, consiste também em se extrair elementos de seus antepassados para que norteiem suas crenças e valores. Portanto as famílias passam de geração a geração, porém não excluem por completo seus membros anteriores. Buscando neles contribuição para melhor adaptação e sobrevivência dos demais membros.

Dentro do contexto familiar ocorre a primeira vivência, ou seja, prática dos valores e crenças, porém, o que se observa é a parcial ou até mesmo o total distanciamento da família no que se diz a respeito à esta articulação (relação de troca) entre seus membros. Entende-se por família o primeiro grupo social do qual a criança faz parte. Segundo Andolf (1996, p.53), a família é “a matriz de identidade” do sujeito, no qual a família possui o papel de guia no total desenvolvimento do sujeito psicossocial. A família sendo o primeiro grupo social em que a criança vive é um dos participantes ativos e colaborador nas ações entre o grupo, fica evidente que a família é o principal agente colaborador, formador social existente de princípio na sociedade.

Seguindo a linha de pensamento do autor, é através das conversas que o indivíduo interage com o outro colocando suas ideias em evidência pondo sua individualidade, experiência, valores e também crenças através de suas ideias dialogadas e adquiridas através das vivências, troca de informações dentro do grupo “família” desenvolvida nas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

relações com o outro. O indivíduo em formação dentro do núcleo familiar é o mesmo que posteriormente fará parte da sociedade de forma que sua subjetividade também passará a ser reorganizada de fora para dentro e vice e versa. Entendendo que esta condição se dá através das relações externas e interna dos indivíduos em sociedade, deixando em evidencia que a família é uma organização social perfeita na condição de se reinventar. De acordo com as palavras de Elsen (2002):

A família é um sistema no qual se conjugam valores, crenças, conhecimentos e práticas, formando um modelo explicativo de saúde doença, através do qual a família desenvolve sua dinâmica de funcionamento, promovendo a saúde, prevenindo e tratando a doença de seus membros.

A família nesse caso vem ser como um antídoto na qual se busca garantir aos seus membros uma qualidade integral de vida pondo todos seus conhecimentos sistematizados no tratado da saúde de seu membro em variáveis aspectos. Portanto, é em seu mínimo cuidado e dedicação é que a família trabalha em pro a boa saúde para seu integrante. Segundo os PCNs (2005) “A educação como instrumento social básico é entendido aqui como direito humano, que deve ser garantido pela família e pelo Estado. Mas, acima de tudo significa prática de vida em todas as instâncias”. Assim, levando em conta que vários teóricos afirmam que a participação da família na escola possibilita um melhor desempenho escolar das crianças é que no desenvolvimento desta pesquisa buscaremos analisar os condicionantes que levam os pais a não participarem efetivamente da vida escolar de seus filhos, transferindo em muitos casos a responsabilidade total da educação da criança para a escola.

A presença e colaboração da família na vida da criança traz um grande desenvolvimento promissor para a criança na passagem para vida adulta. O comprometimento da família deve se dar em ambos aspectos, se preocupando e analisando cada dificuldade visualizada em seu filho. Assim buscando meios para que possa lucidar tais problemas sem deixar com que a criança carregue Para Szymanski (2011, p.18):

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

[...] ao nascer, a criança já tem lugar numa rede de trocas intersubjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada na coexistência, em sua maneira singular de interpretar o mundo e na identidade pessoal que é constituída no confronto com a alteridade.

A criança adquire saberes, sentimentos e emoções através da convivência no seu grupo familiar, porém as vê de forma subjetiva, singular a sua maneira de olhar e interpretar o mundo. A identidade da criança se forma diante a esse confronto de informações passadas a elas. É importante refletir que cada ser é um, e cada um possui sua forma de olhar, refletir e entender o mundo. E quando a família deve estar presente, auxiliando, mediando e refletindo juntamente com essa criança para melhor formação de sua identidade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2002), em seu artigo 4º. destaca que:

É dever da família [...], assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária.

O estatuto da criança e do adolescente é objetivo e claro quando cita que é dever da família em assegurar as necessidades de formação necessárias ao desenvolvimento humano, porém parte da sociedade desconhece o que diz a lei, outra parte não a faz por pura irresponsabilidade, ou até mesmo por questões voltadas ao entendimento no que diz a lei. Em outra parte ocorre devido sua formação familiar anterior que no caso não lhe propiciou adequadamente algumas dessas necessidades, portanto para este grupo não há muita necessidade de direitos e muito menos de lei. Quando ocorre de uma família valorizar esses deveres, que é de prioridade no desenvolvimento da criança, parte desses

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

objetivos são deixados de lado, pondo em prioridade os interesses dos adultos e não da criança ou do adolescente.

Escola

A escola é importante, pois é nela que os indivíduos, enquanto atores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares na qual fazem parte de sua vida no cotidiano do dia-a-dia e que se faz necessário aprender para obtenção da melhor qualidade de vida na terra. Segundo a Constituição Federal de 1988, Art. 205 diz que:

A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ou seja, tanto é dever da família como também do estado em colaboração com a sociedade para o bom desenvolvimento do indivíduo como ser participante da prática social. Nesse caso a escola sendo uma instituição social tem o pleno dever de estar contribuindo em pró-desenvolvimento humano em sociedade. Segundo Teles (1989, p.77), a escola influencia de diversas maneiras sobre o comportamento da criança e não apenas lhe dá informações curriculares. A escola ajuda a fixar os limites sociais e, ao mesmo tempo, prepara o caminho para que o meio social não seja aceito incondicional nem independentemente. O indivíduo se desenvolve e aprende em sua convivência com o meio através da cultura em sua convivência, portanto a escola é uma parte da sociedade que deve buscar meios para desenvolver seu aluno de forma a prepará-lo para a vida através dos valores essenciais para a vida social.

Segundo Mukhina (1995, p.228) “ao começar a infância pré-escolar a criança compreende bem a linguagem e a utiliza para se comunicar com os que a rodeiam, mas ainda não é capaz de realizar operações complexas mediante instruções verbais”. Na idade pré-escolar, a criança amplia seu círculo social, tornando-se mais independente e estendendo as relações familiares, de modo a se comunicar com mais pessoas. A função da escola se inicia também nesse ângulo e se divide em tantos outros e ela o segundo espaço social permeado de experiências e relações prontas para ser servido através das

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

mediações em favor o desenvolvimento integral do indivíduo participante desse espaço social. De acordo com Durkheim (2011, pp.54-65):

É a função social do ensinar e desenvolver estudantes, a escola tem sido modificada ao longo dos anos acompanha os avanços e necessidade da sociedade, mudanças essas que foram significativas para o país, principalmente no que diz respeito ao funcionamento e acesso a população brasileira ao ensino público.

Em termos sim, porém não em sua totalidade. A escola precisa ser olhada como estrutura educacional como complemento da educação do seio familiar, não esquecendo de seu papel perante a sociedade que a de formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de realizar modificações positivas a modo a preservar os recursos naturais do planeta mantendo-os e não os destruindo. Em vez disso a escola passa a ser modificar esquecendo-se de passar a sociedade a verdadeira razão e papel na sociedade. Atualmente o que podemos observar são escolas sendo feitas de depósito de crianças e nela e colocada toda a responsabilidade de ensinar conteúdos e valores que em muitas vezes são rejeitados pelo o fato da criança não ter vivenciado tal coisa no seio familiar. Para Sousa e José Filho (2008, p.3) “a escola é uma instituição importante para o desenvolvimento, e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. É na escola que a grande maioria das crianças e dos jovens aprende uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos”.

Perante as convivências tidas na escola e que a criança passa a ser relacionar pela segunda vez depois do grupo familiar com o diferente. E interessante, pois através desta convivência a criança passa a desenvolver mas ainda suas convicções e percepções sobre a vida em sociedade. Então dessa o forma a escola passa a ser o local ideal para se cultivar e desenvolver suas competências. Segundo Rodrigues (1976, p.70), “vivemos em um mundo cercado de tecnologias, de conhecimento, do ver da vida diária dinâmica, e desde os primeiros anos de nossas vidas precisamos estar prontos para aprender. Não sobreviveremos se desviarmos o conhecer e o viver a vida. Precisamos saber das coisas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

que nos cercam, dos ambientes em que vivemos e das maneiras como sobreviver e interagir em nossa sociedade”.

Estamos aprendendo constantemente, interagimos a todo momento em qualquer lugar. E devido à variedade de informações estamos propício a se desenvolver e aprender bastante. O que ocorre que outros locais que não é a escola estão cada vez mais interessantes pra criança do que na escola, ou seja, com toda essa inovação a escola por sua vez deve utiliza-las ao seu favor e favor social para que as crianças retomem o prazer de nela estar. No artigo 205, da Constituição Federal, afirma-se que:

A educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A constituição visa o desenvolvimento do indivíduo como ser participante na sociedade. Colocando em ênfase não só dever do estado ou da família, porém e dever de todos. Toda a sociedade deve colaborar para o pleno desenvolvimento não somente para a qualificação do trabalho, mas para também exercer seus direitos e deveres. Todos possuem uma parcela na sociedade, portanto e dever de todos olhar para o preparo da criança da infância até sua vida adulta estando assim preparada para a vida.

Aprendizagem

Com a aprendizagem os seres humanos mudam o comportamento, aprimoram habilidades e com isso tem condições de contribuir para mudanças e melhorias na sociedade em que vivem. Segundo VAasconcellos e Valsiner (1995):

Aprendizagem é a condição interna e externa que o indivíduo desenvolve e apresenta suas modificações através de seu comportamento e ações ligados aos processos anteriores

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

internalizados acomodados que virão a contribuir em novas ações e decisões a ser executada pelo indivíduo.

O ambiente familiar e a escola devem estimular os indivíduos á desenvolverem suas aptidões e habilidades, pois todos nascem com uma condição interna, biológica para aprender, porém essas potencialidades se desenvolvem com os estímulos do ambiente, portanto como já foi abordado, cabe à família e à escola contribuírem para esse aprendizado.

Metodologia

O método utilizado na presente pesquisa foi o fenomenológico, por acreditarmos que é o mais adequado para o alcance dos objetivos. Segundo Bello (2006, pp.17-18), fenomenologia é uma palavra constituída por duas outras, ambas de origem grega. “Fenômeno” significa aquilo que se mostra; não somente aquilo que se aparece ou parece. “Logia” deriva da palavra logos, que para os gregos tinha muitos significados: palavra, pensamento. Portanto queremos compreender as causas do afastamento da família com relação a escola que é a instituição que irá auxiliar na educação de sua prole.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. GIL (2008) afirma que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Não se recomenda trabalhos oriundos da internet”. Esta pesquisa busca informações sobre o assunto por meio de pesquisadores que já tenham estudos de relevância sobre o assunto pesquisado que relaciona-se a família e a escola. No que se refere à pesquisa de campo, GIL (2008) fala que:

Pesquisa de Campo: procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

informantes para captaras explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

Na concepção do teórico a pesquisa em campo busca encaminhar para a vivência, experiência pratica os conhecimentos teóricos adquirido no estudo bibliográfico de modo a se comparar a relevância dos fatos ocorridos em campo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa foram questionários com perguntas abertas e fechadas, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário por sua vez é uma técnica de investigação que se realiza através de questões voltadas para o assunto estudado. Esse questionário fica no caso disponível aos sujeitos pertencente ao local de fenômeno para que sejam respondidos de acordo com suas concepções.

A pesquisa aconteceu em duas escolas de porte público exatamente na Educação Infantil situada na cidade de Manaus estado do Amazonas exatamente na zona centro sul da cidade. Contou com a participação de uma turma do segmento da Educação Infantil no caso alunos com faixa etária de quatro anos, suas professoras e responsáveis legais pelas crianças (pais e outros). Os dados foram analisados de acordo com a abordagem qualitativa. Richardson (1999, p. 80) menciona que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever complexidade de determinado problema, analisar a interação de certos variáveis, compreender e classificar processos a dinâmicos vividos por grupos sociais”. Ressalta também que podem “contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A abordagem qualitativa tem por objetivo a descrição das complexidades de um problema a ser analisado. Por excelência busca mostrar a interação e os processos dinâmicos decorrente da realidade vivida por um grupo social de forma que possa a contribuir para a possibilidade de mudança. Mostra um nível imenso de profundidade e entendimento dos processos vivenciado por um determinado grupo social.

Resultados, Discussões e Análise da Pesquisa de Campo

Os pais responderam a um questionário contendo 09 (nove) questões entre as quais demonstraremos e analisaremos os resultados de alguns desses questionamentos cujas respostas demonstram com mais clareza o pensamento desses pais acerca da utilização do processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro questionamento a ser analisado foi o seguinte: *Na sua opinião a escola está atendendo às necessidades educacionais básicas do seu filho?* 100% dos pais responderam que os conteúdos trabalhados estão sendo atendido na aprendizagem. Quando foi perguntado *you procura se integrar junto à escola?* A resposta em torno da questão demonstrada que 100 % dos pais entrevistados afirmaram que participando das atividades escolar do filho, o aprendizado acontece de forma positiva. Outra pergunta que foi feita foi esta: *Você acredita que a integração da família com a escola é importante para o aprendizado e para a melhoria do comportamento do seu filho?* Esta questão demonstrou que 100% dos pais afirmaram que a criança passa ter mais interesse na sua própria aprendizagem. Também foi perguntado: *Você vai à escola com qual frequência?* A partir das respostas a esta questão ficou constatado que 95% dos pais vão a escola sempre que podem, para saberem se está tudo bem com os filhos e 5% dos pais vão nas reuniões, quando são chamados. Também se perguntou o seguinte: *Para você, quais são as responsabilidades da família na educação dos seus filhos?* 95 % confirmou que cuidar e educar cabe a família a responsabilidade de cuidar e zelar pelo bem estar do seu filho, mas também educar, orientar sobre valores, acompanhar, ou seja, está presente na vida do filho e 5% dos pais confirmaram que educar é papel fundamental da família, onde a responsabilidade é dos pais, e a escola educa para a vida. Perguntamos a eles, *Como você*

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

tem acompanhado o estudo do seu filho (a)? Por quê? 90% falaram que realmente ajudam todas as vezes que for preciso nas tarefas e verifico cada atividade diariamente, 10% verifico as tarefas de casa, quando chego do trabalho. Quando foi perguntado a eles: *Você considera que a sua participação junto à escola pode melhorar o desempenho e a aprendizagem de seu filho?* 100% deles responderam que quando os pais participam com frequência junto à escola os alunos ficam mais ativos e tem mais interesse no seu próprio aprendizado. Ainda perguntou-se a eles, *Em sua opinião, que atividades poderiam ser desenvolvidas para melhorar a integração entre a escola e a família?* 90% dos pais responderam que as reuniões bimestrais e comemorações, também poderiam ser realizadas e com acompanhamento psicológico para situações críticas. A última pergunta feita foi a seguinte: *Em sua opinião, a não contribuição da família pode acarretar dificuldades na aprendizagem dos seus filhos?* De acordo com as respostas dos pais 100% informaram que sim, se o aluno for assistido pelos pais desenvolve melhor o seu cognitivo. Percebe-se na fala dos pais entrevistados que eles sabem da importância do acompanhamento familiar, porém ficou constatado que apesar desse conhecimento, ainda temos um significativo percentual de pais que não acompanha os filhos por algum motivo, dificultando o processo de ensino aprendizagem.

No que se refere aos questionamentos direcionados aos docentes da Educação Infantil. Quando efetivou-se a pergunta: *Você acredita que a família pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos da Educação Infantil?* 100 % dos docentes da Educação afirmaram que a família é de extrema importância e pode contribuir em muito no processo ensino-aprendizagem dos alunos, auxiliando os professores desse nível de ensino. *Você possui alunos que não recebem acompanhamento escolar dos seus familiares* Todos os docentes disseram que possuem um número significativo de alunos que não recebem o acompanhamento devido de seus pais que na maioria das vezes são negligentes. *Os alunos que não recebem acompanhamento familiar com relação as tarefas e atividades escolares apresentam dificuldades em sua aprendizagem?* 80% dos docentes afirmaram que sim, geralmente os discentes que não recebem acompanhamento familiar, apresentam muitas dificuldades no aprendizado dos conteúdos propostos. *Ao comparar o desempenho escolar dos alunos que recebem acompanhamento de suas famílias e dos alunos que não recebem essa atenção familiar, quais são as crianças que apresentam melhor*

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

desempenho e melhor aprendizagem? 100 % dos docentes afirmaram que sua experiência tem demonstrado que as crianças que recebem acompanhamento e orientação familiar sobressaem, sempre apresentando um melhor desenvolvimento e melhor aprendizagem, principalmente se comparadas àquelas que sofrem negligência familiar. *Na sua opinião, quais são os principais fatores que ocasionam o distanciamento das famílias das escolas de seus filhos?* Os docentes afirmaram que um dos principais fatores que ocasionam o distanciamento do relacionamento família e escola de seus filhos é a falta de esclarecimento acerca da importância dessas instituições para o desenvolvimento desses discentes e para a melhoria de sua qualidade de vida. Além desse fator, afirmaram que o que distancia esses pais da escola também é a extensa carga-horária de trabalho.

Considerações Finais

A Educação Infantil possui enorme importância no que diz respeito ao amplo desenvolvimento da criança, considerando a importância que o papel da escola exerce no processo educativo. Sua importância é desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos, motores, etc, necessários a criança no decorrer de seu desenvolvimento até a vida adulta. Tais aspectos que devem acontecer com acompanhamento tanto da escola como também da família, acompanhamento esse essencial para que ocorra tal desenvolvimento integral da criança. E na escola que ocorrem momentos e ocasionam nas mais importantes experiências de nossas vidas e nela que inevitavelmente, deixa de ser apenas um campo de troca de conhecimentos e adentra uma esfera emocional, onde permeiam outras trocas, principalmente as afetivas que nos fazem experimentar um pouco do mundo lá fora em sociedade. Porém, as escolas convivem diariamente com a evasão familiar na qual fundamentalmente contribui em grande parte para o fracasso escolar. A escola por si só não resolverá tal problema e esta por sua vez tenta conscientizar-se da necessidade da participação da família sendo fundamental no âmbito escolar.

É nessa relação que faz com que a criança se sinta valorizada, importante e assistida quando de fato vê a participação de seus pais em sua vida em sua vida escolar.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tal ato faz com que a criança desenvolva segurança em tudo que terá que enfrentar, é uma forma de apoio. A negligência familiar educativa interfere negativamente na aquisição de conhecimentos básicos, e que podem também levar ao abandono escolar e consequentemente diminuir as hipóteses de sucesso educativo, profissional e integração social.

Em virtude do que a pesquisa apresentou por si, cabe a escola e família estarem sempre juntas no trabalho pedagógico e social dos alunos, onde ambas terão a responsabilidade do desenvolvimento da criança no seu processo ensino-aprendizagem. Todavia, a falta da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, pode causar problemas no ensino escolar como um todo. É necessário observar que a família e a escola formam de fato uma equipe sendo fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Ressalta-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando a criança uma segurança na aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Alvarez, M. E. B. (1991). *Organização, Sistemas e Métodos*. São Paulo: McGraw Hill.
- Andrade, M. (2001). *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas.
- Bello, A. A. (2006). *Introdução à fenomenologia*. Bauru, SP: Edusc.
- BRASIL (2002). *ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Manaus*. Manaus, Amazonas.
- BRASIL. (1996). *Nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996*. Brasília. MEC.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London, Sage Publication.
- Dias, M. B. (2006). *Manual de direito das famílias* (3ª ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Florentini & Lorenzato (2006). *Investigação em educação matemática: Percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Freitas, I. A. (2006). *Família e Escola: A parceria necessária na Educação Infantil*. Presidente Prudente: Unoeste.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Gil, A. C. (1996). *Técnicas de pesquisa em economia* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1987). *Metodologia do trabalho científico* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1996). *Técnica de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1999). *Técnicas de pesquisa. Planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Marques, W. L. et al. (2003). *A vida humana contada através de seu alicerce principal "A Família"*. Paraná.
- Minayo, M. C. S. (1996). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (4ª ed.). São Paulo.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2003). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (22ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Osorio, L. C. (1996). *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research* (2nd ed.). Addison Wesley Publishing Company.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richerdison, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Método e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, M. (1986). *Psicologia educacional: Uma crônica de desenvolvimento humano*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil.
- Sousa, A. P., & José Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista IberoAmericana de Educação*, 44/47, 3.
- Szymanski, H. (2011). *A relação família/escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Líber Livros.
- Teles, M. L. S. (1989). *Curso básico de Sociologia da Educação* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A MÚSICA COMO RECURSO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jocilene Maria da Conceição Silva²¹, Maria Orlenilde Printes Beltrão²² & Elda Maria de Lima Reis²³

Resumo

A música é um recurso de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades, principalmente das crianças da Educação Infantil, estando presente em todas as civilizações e em todos os momentos da vida do ser humano. É válido ressaltar a existência da lei 11.769/2008, que torna a música conteúdo obrigatório do componente curricular de Arte na escola básica do Brasil, demandando ações concretas de sistemas de ensino e estabelecimentos escolares. Em função dessa premissa, o principal objetivo do presente trabalho foi analisar as contribuições da música no processo ensino aprendizagem, bem como a maneira como os professores utilizam a música para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se questionários com perguntas abertas e fechadas como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram seis (06) professoras que exercem a docência em turmas de Educação Infantil. A análise dos dados demonstrou que os docentes tem consciência dos benefícios da música, porém nem sempre a utilizam visando a aprendizagem dos alunos. Sugere-se que devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que facilitem o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual das crianças através do uso da música.

Palavras-chave: Música. Aprendizagem. Educação Infantil.

Introdução

Decidiu-se pesquisar a música como recurso facilitador do processo de ensino aprendizagem, uma vez que é elemento que pode ser utilizado como instrumento na formação do ser humano. Através da música, consegue-se fazer com que a criança desenvolva seu pensamento, sua linguagem e sua coordenação, assim dando condições dela descobrir novas maneiras de se expressar e se comunicar com seus colegas.

²¹ Faculdade Boas Novas (Brasil)/Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil); Universidade do Minho (Portugal)-jocileneconceicao@hotmail.com

²² Faculdade Boas Novas (Brasil)-jocilene.silv@bol.com.br

²³ Universidade do Estado do Amazonas (Brasil)- nathalie.nacb@hotmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ferreira (2010, p.23) ressalta que “a música na sala de aula poderá servir de suporte para uma determinada explicação e fixação da matéria de maneira agradável e divertida”, pode-se observar que o campo das formas musicais é verdadeiramente fértil e de fácil assimilação, portanto útil para o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e buscar maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a sua matéria.

Através dessa pesquisa, pretende-se demonstrar à comunidade acadêmica que a música deve ser mais explorada e buscar novos conhecimentos que faça da mesma um meio que facilite as formas de educar e estimular a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez, a passividade pela vida ativa, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar e compreender a realidade e reconstruir o conhecimento com compromisso de encontrar novos caminhos que o leve a boa educação.

Sabe-se que a música pode ser utilizada como recurso facilitador do processo de ensino aprendizagem em todos os níveis educacionais. Portanto, pretende-se investigar se os professores da educação infantil utilizam a música como recurso didático? Quais as dificuldades encontradas pelos professores em utilizar a música como recurso didático na educação infantil?

Os principais objetivos deste estudo foram: Analisar a contribuição da música no processo de ensino aprendizagem, bem como a maneira como os professores utilizam a música para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças na educação infantil; conhecer as contribuições da música no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil; verificar se os docentes da educação infantil utilizam a música como recurso para facilitar a aprendizagem dos alunos da educação infantil e identificar as dificuldades dos docentes da educação infantil para desenvolvimento de atividades pedagógicas utilizando a música.

A primeira hipótese levantada foi a seguinte: os professores de educação infantil utilizam a música, porém, somente como atividades de rotinas que fazem parte do dia a dia da sala de aula, como acolhida, recreio ou brincadeiras, sem, contudo, visar o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A Música

Consegue-se imaginar como seria o mundo sem música? Sem as suas suaves canções de ninar. Sem as românticas serenatas de amor. Sem as animadas músicas populares e as emocionantes sinfonias. E sem os motivadores cânticos de louvor. Para a maioria das pessoas, um mundo sem música assim seria monótono e sem graça.

A música mexe praticamente com todos os sentimentos humanos. Ela pode: acalmar, empolgar, alegrar, inspirar e instruir. Também é capaz de nos deixar eufóricos ou nos fazer chorar. Não há dúvida de que ela toca o coração. Mas por que a música tem tanto poder? A resposta é simples: ela é um belo presente de Deus, ela deve ser valorizada, além disso, a música deve ser instrumento que nos ensina compartilhar nossas emoções e nosso conhecimento.

A história da música é muito antiga, os arqueológicos mostram que a séculos antes de nossa era, tribos africanas tocavam tambores, buzinas e sinos. Os antigos chineses tocavam um tipo de gaita e flauta de Pã e os povos do Egito, da Índia, de Israel e da Mesopotâmia tocavam harpa. Assim, a música foi se espalhando pelo mundo trazendo alegria e emoção, o encontro do indivíduo com a música acontece desde muito cedo, ou seja, a partir da infância. Esta pesquisa buscará fundamentar a proposta de estudo a ser investigada para alcançar os objetivos estabelecidos. Conceituando e apresentando a “música” como um recurso facilitador para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

A música é um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a educação infantil, sendo de suma importância na prática pedagógica, pois ela auxilia o professor para que o ensino se torne mais eficaz e prazeroso, pois permite que a criança aprenda cantando dentro da sala de aula. Segundo Brescia (2003, p.50):

[...] cantar pode ser um excelente companheiro no processo de aprendizagem contribui com a socialização, na aprendizagem de conceito e descoberta do mundo, tanto no ensino das matérias quanto nos recreios, cantar podem ser veículos de compreensão, memorização, ou expressões das emoções.

Corroborando a ideia do autor, da mesma forma afirmamos que a música na Educação Infantil, além de ser facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

enriquece o conhecimento dos alunos e desperta o raciocínio e a criatividade, por isso a música se torna um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais na vida do indivíduo.

Para Ferreira (2010, p.26), “a música é uma arte extremamente rica, que dispõe de farto e vasto repertório acessível, em qualquer lugar do planeta, nossa vida é cercada de sons de músicas, que ampliam o conhecimento”. A criança é sensível ao mundo dos sons, ao ponto que, quando ouve a música seu corpo começa a balançar e a música bem trabalhada desperta a atenção, possibilitando à criança o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e as emoções.

Atividades como cantar fazendo gesto, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a aprendizagem da criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora e processo de aquisição da leitura e da escrita. A música vem sendo um suporte para atender vários propósitos, a formação de hábitos, atitudes e comportamento e estimula a memória e a inteligência da criança.

Quando oferecemos a música em ambiente sonoro permitimos que a criança inicie, intuitivamente, o processo de aprendizagem, ela vai desenvolvendo as suas habilidades, pois a música está presente no cotidiano da criança, o educador tem forma privilegiada de alcançar seus objetivos explorando e desenvolvendo a capacidade de seus alunos por meio da música. Segundo Martins (1985, p.47):

[...] educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e ritmo é parte primordial do mundo que o cerca.

Concordamos com ideia do autor quando ele afirma que educar com música é utilizá-la de forma adequada para desenvolver o raciocínio e aprendizagem, sabe-se que a música tem papel relevante na educação, pois o envolvimento da criança com a música começa desde o nascimento, então o educador deve aproveitar essa relação para estimular habilidades da criança como ler e escrever mais facilmente, cantando e brincando, ela vai desenvolvendo sua coordenação motora e seu ritmo, auxiliando na percepção, formação dos seus conceitos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Criança escutar uma melodia interpreta-a de forma pessoal e além da forma de internalização, inversamente, a música fornece, também subsidio para externalizar o conhecimento que lhe são repassados. Devemos lembrar que as crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado, então temos que estimular de forma positiva e facilitar sua aprendizagem e além da música ajudar a criança socializar mais facilmente e também ensina o aluno a respeitar os seus coleguinhas dentro da sala de aula.

Visando a aprendizagem na escola, a música se torna um instrumento necessário para trabalhar a ludicidade nesse ambiente, pois contribui deixando o ambiente escolar agradável e alegre, além de ser um excelente recurso didático, ajuda na socialização das crianças que interagem melhor com seu grupo e ainda pode ser usada para acalmar a tensão dos alunos durante as atividades propostas.

Com base em Mársico (1982, p.148), “[...] uma das tarefas primordial da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda a criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha”. Sobre o exposto, podemos compreender que a música no cotidiano escolar ajuda de maneira lúdica o aprendizado, facilita o processo de socialização, estimulando a compreensão, participação e cooperação da criança levando-a ter um harmonioso relacionamento com seus colegas.

Pois a presença a música no ambiente escolar, torna-se um elemento importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e também proporciona uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, a música cantada na sala de aula atrai e envolve as crianças, motiva e eleva a participação do aluno nas atividades escolares, favorecem o desenvolvimento dos sentidos, ao cantar ou imitar os sons, ela está descobrindo sua capacidade e estabelecendo relação com o conhecimento que estão sendo passado por meio da música.

Diante desta realidade, o trabalho com a música na escola é poderoso instrumento que desenvolve a capacidade da criança, como: concentração, memória, coordenação motora, socialização e disciplina. Para Bréscia (2003, p.81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

o indivíduo”. Pois o educador na sala de aula pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado, isso vai tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e ajudará o aluno recordar as informações, afinal propiciar “um ambiente alegre” reforça o aprendizado, estimula a formação integral do aluno. Pois devemos lembrar que a música quando trabalhada no contexto escolar ajuda a criança desde cedo descobrir o mundo de imaginação, por isso que é importante para o professor levar em consideração a sociedade na qual a criança está inserida para que possa repensar sua prática pedagógica e enxergar como crianças capazes de construir conhecimento e passá-lo da melhor forma possível.

Como se pode observar, os campos das formas musicais são verdadeiramente férteis e de fácil assimilação, portanto útil para o professor que deseja renovar, dinamizar e buscar maior eficiência no aprendizado de seus alunos deve-se utilizar desse recurso. Acreditamos que inserção do lúdico na educação escolar possibilita atenção e participação dos alunos, além de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, contribui, como estímulos, para desenvolvimento integral do corpo, da mente e também estimula o desenvolvimento de várias competências e habilidades que a criança possui.

A música que está passando por uma tramitação, desde que a Lei 11.769 que aprovou o ensino da música no currículo escolar, a escola precisa se adaptar-se este novo processo de integrar-se a música na organização curricular do sistema de ensino. E ela deve estar aberta as novas decisões que valoriza a diversidade de modelos de ensino, escola tem competência de elaborar projeto político-pedagógico que inclua proposta do ensino da música na sala de aula. Ainda segundo (Figueiredo, 2008 *Apud* Santos, 2011):

Temos valorizado a diversidade ao invés da busca de modelo único para todos, compreendendo e respeitando as diferenças locais e regionais. Creio que esta é a direção que deveríamos assumir daqui para frente para o estabelecimento de orientações ou diretrizes para as escolas brasileiras. A diversidade deve ser respeitada em primeiro lugar, e isto inclui várias formas de abordagens para o ensino da música. Evidentemente não pretendo considerar que qualquer coisa serve, e que todas as experiências são válidas sem qualquer reflexão. O trabalho de elaboração destas propostas nos diversos níveis-federal, estadual, municipal e nas unidades de ensino-depender de diálogo e de fundamentação. Diversos segmentos educacionais podem estar presentes nesta reflexão e este tem sido um dos papéis da ABEM nos diversos contextos onde atua.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Sobre o exposto, o autor argumenta que o ensino da música pode ser elaborado nos níveis federal, estadual e municipal, fazendo parceria, envolvendo os sistemas educacionais em todo país. Estamos diante de questões que dependerão de diversos segmentos políticos que problematizarão a entrada da música na sala de aula. Sendo assim, podemos desenvolver ideias que trate de assunto que refletirão sobre a importância da música na grade escolar, valorizando diversidade de músicas que a nossa cultura nos oferece, em vez de estar correndo atrás de modelo exclusivo. Figueiredo (*apud* Santos, 2011) afirma que:

[...] apesar das muitas dificuldades e problemas relatados na literatura sobre presença da música na educação básica, em diversos contextos brasileiros, as soluções vêm sendo trabalhadas [...]. Parcerias entre as secretarias de educação e universidades são exemplos de soluções encontradas para que se estabeleçam conexões importantes para a presença da música na educação [...]. A resistência às mudanças, os hábitos arraigados, as tradições escolares, podem ser obstáculos a serem vencidos com muita persistência. [...] vários contextos educacionais já encontraram alternativas onde a música está incluída em seus currículos. É preciso conhecer propostas e trocar experiências para a viabilização desde novo elemento a ser incluídos nos projetos político pedagógicos das escolas.

Com base em todas essas questões de mudanças sobre a presença da música na educação básica, temos que pensar que estamos passando por momento de transição em que a música está sendo implantada no currículo escolar e levará tempo para a adaptação dessa modalidade na grade escolar que está passando por uma trajetória na escola básica do Brasil, hoje atravessamos vários obstáculos.

Aprendizagem

A aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento do indivíduo, pois para adaptar-se a sociedade em que vivemos, necessitamos constantemente adquirir conhecimentos das mais variadas formas: necessitamos nos comportar de maneira adequada, aprender a respeitar os outros, aprender os conhecimentos acumulados pela humanidade. A aprendizagem pode acontecer de diversas maneiras, de forma assistemática, informal, formal, sistemática, organizada, entre outras. Santos (2009, p.73),

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

afirma que: “a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re) constrói o conhecimento e forma conceitos sólido sobre o mundo, o que vai possibilitar-lhe o agir e reagir diante da realidade”. Entretanto, na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, utilizando recursos como a “música” para facilitar a aprendizagem e realizando o seu trabalho com respeito mútuo, confiança e afeto.

O fundamental para os educadores que trabalham a construção do conhecimento que compreenda a aprendizagem premeiam todas as áreas do conhecimento, uma vez que, não se referem a conteúdo em si, mas a algo inerente ao desenvolvimento humano. Em todas as áreas do conhecimento humano existe uma aprendizagem, na matemática, geografia, na história etc. tudo acompanha o movimento do mundo aprendendo o seu sentido e seu significado. Partindo dessa premissa, percebemos a importância da aprendizagem na vida do ser humano baseado na comunicação que vão desenvolvendo em uma educação comprometida com desenvolvimento da humanidade educação com sabedoria, em que educando torna-se cidadão de sua vida.

Educação Infantil

A Educação Infantil é um dos níveis de ensino mais importantes, pois a criança vivencia várias experiências que propiciam seu desenvolvimento integral. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que tem como a finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. A educação infantil atende crianças de zero a cinco anos, e pode ser subdividida em creche, para crianças entre zero a três anos, e pré-escola para criança de quatro e cinco anos.

Nessa fase tão importante da vida, em que as crianças passam a explorar o mundo que as cerca, elas adquirem conceitos e valores oportunizando socializar-se, trocar ideias, ampliar as experiências e os conhecimentos. Segundo Brandão (2009, p.105), “a criança em sua singularidade precisa de espaço para brincar e ter o seu momento de lazer, para movimentar seu corpo, expressar seus sentimentos e construir a sua identidade numa

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

atmosfera acolhedora”. Com base nesta afirmativa, os ambientes devem ser sempre estimulantes e criativos, para que as crianças sintam-se seguras e sejam estimuladas a conhecer o mundo e a aprender também a aceitar e respeitar as diferenças existentes no seu convívio.

Metodologia

Toda construção de uma pesquisa requer a escolha de um método para compreender os fatos que se inserem ou que mostram a determinada realidade. Por isso, escolheu-se o método fenomenológico que visa compreender a vida social do indivíduo no seu meio cotidiano se preocupando em responder as indagações que o homem faz a respeito de suas experiências. Segundo Martins e Bicudo (1989, p.93), “a pesquisa fenomenológica é a parte da compreensão e é a compreensão voltada para o significado do perceber”. Sobre o exposto, é possível afirmar que a pesquisa fenomenológica, serve para expressar de maneira precisa as percepções dos sujeitos sobre aquilo que está sendo pesquisado, as quais se expressam pelo próprio sujeito que as percebe.

Este método é o mais adequado para subsidiar a presente pesquisa e investigar de que maneira os professores da educação infantil trabalham pedagogicamente a música, para isso, serão interpretados os pensamentos dos docentes, a partir do relato de suas experiências.

Quanto à caracterização da pesquisa, é uma investigação descritiva, pois “a pesquisa deste tipo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 29). A pesquisa permitiu descrever a realidade dos profissionais entrevistados, possibilitando definir as características da metodologia de ensino adotada pelos educadores da escola em estudo. É também caracterizada como uma pesquisa explicativa, tal como define Gil (2008, p. 29): “são aquelas pesquisas que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para ocorrência dos fenômenos. Este tipo de pesquisa de mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê da coisa”. Com a pesquisa explicativa foi

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

possível fazer a análise dos fatores que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de Educação Infantil da escola em estudo.

Para a coleta de dados foram utilizados questionários com questões abertas, para investigar a forma como os professores da educação infantil utilizam a música na sala de aula. Segundo Gil (2008) o questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informação sobre o conhecimento, crenças, sentimentos, valores, aspirações, temores e comportamentos do presente e passado.

Portanto, este instrumento possibilitará a coleta de dados a respeito das contribuições da música para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação infantil a partir das respostas dadas pelos docentes. O universo dessa pesquisa foi composto por duas escolas públicas de Educação Infantil, ou seja, CMEIs localizados na Zona Sul de Manaus. A amostragem foi composta de dez (10) professores e/ou docentes que exercem a docência na educação infantil.

Os dados foram analisados seguindo a abordagem qualitativa, pois visa interpretar o pensamento e as impressões dos docentes que são sujeitos envolvidos nos fenômenos sociais. Oliveira (2004, p.177), aborda que pesquisa qualitativa pode ser conceituada como:

[...] abordagem que possui a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema. Analisa a interação de certas variáveis, compreende e classifica os processos dinâmicos, experimentada por grupos sociais. Apresenta a contribuição no processo de mudança, criação ou formação de opinião de determinado grupo e permite, em maior grau de profundidade, a interpretação dos comportamentos ou atitude dos indivíduos.

Sobre o exposto, entende-se que essa pesquisa relacionada aos aspectos do trabalho pedagógico dos professores ao utilizarem a música na sala de aula como recurso de aprendizagem, subsidiada pela pesquisa qualitativa interpretará as análises com coerência para se chegar à verdade dos fatos pesquisados.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Além da realização de pesquisa bibliográfica executada em monografias, livros e artigos para teorizar a investigação a respeito da Música como recurso facilitador no processo de ensino aprendizagem, efetivou-se uma pesquisa de campo em escolas da rede pública municipal da cidade de Manaus. Nesta etapa, foram selecionados 10 (dez) docentes que expressaram sua opinião sobre a importância da música como recurso facilitador no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Esses profissionais responderam a um questionário contendo 10 perguntas.

No que se refere ao questionamento a respeito da Música na Educação Infantil, 100 % dos docentes afirmaram que utilizam a música diariamente em suas salas de aula. Argumentando que a música não deve ser utilizada somente para o entretenimento dos alunos, mais principalmente, para o desenvolvimento de habilidades. *Nas suas opiniões a música pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil?* 100% dos docentes responderam que sim, afirmando que por meio da música pode ser desenvolvida a letra e a escrita no processo de alfabetização dos alunos de Educação Infantil. *Quando você utiliza a música com os alunos, eles assimilam os conteúdos com mais facilidade?* 100% dos docentes responderam que sim, principalmente quando utilizam a música como recurso para se trabalhar vogais, fonemas e a própria escrita, as crianças aprendem com rapidez o conteúdo abordado. *Quando se perguntou se esses profissionais sentiam dificuldades para a utilização da música em sala de aula?* 30% dos docentes afirmaram ter dificuldades, por falta de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos na escola para aplicar a metodologia do ensino através da música em sala de aula. *A música pode desenvolver algumas habilidades nos alunos da Educação Infantil? Quais habilidades?* 100% dos docentes responderam que música pode desenvolver muitas habilidades nas crianças, tais como: a linguagem oral (fala), contagem (matemática), movimento e equilíbrio, percepção de espaço, concentração emocional, lateralidade e a escrita. *Nas suas opiniões, a falta da utilização da música, na Educação Infantil pode comprometer a aprendizagem das crianças?* 100% dos docentes responderam afirmando que a falta de música pode dificultar a aprendizagem das crianças, principalmente porque a música é fundamental para ensinar a pronúncia das palavras. *Você acredita que a música pode servir de suporte para facilitar a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil?* 100% dos docentes responderam que

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sim. A música é um recurso lúdico que o professor pode utilizar de forma interdisciplinar para enriquecer o aprendizado dos alunos. *Há quanto tempo você exerce a docência na Educação Infantil?* 70% dos docentes afirmaram que exercem a profissão por mais de 10 anos e que sempre utilizaram a música como recurso ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Entendemos que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como a finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando com a ação da escola, da família e da comunidade. A partir da última década vem crescendo a demanda de instituições que atende a Educação Infantil, principalmente porque os órgãos educacionais públicos proclamam ocupar-se das políticas públicas investindo mais recursos na Educação Infantil, seja no caso das crianças de famílias de renda média, mais alta, ou de crianças humildes.

A criança tem direito a educação escolar, ou seja, a creches e a pré-escola de qualidade, que sejam compensatórias ao seu nível de maturidade, pelos menos em seus estágios básicos, deve ter também oportunidade de estudar, de brincar de divertir e elas devem ser educadas dentro dos princípios de compreensão, tolerância, amizade, fraternidade e plena consciência de que sua força e talento devem ser dedicados a seus semelhantes. A criança no seu termo de desenvolvimento ela alcança a maturidade, que são fatores determinantes no processo de desenvolvimento em todas as suas fases que a criança passa no decorrer de sua vida para adquirir a aprendizagem.

As aprendizagens são progressivas mudanças que ocorrem na vida individuo e vai desenvolvendo a sucessivas apresentações e situações de que ele aprende através das experiências que acontece continuamente na escola e fora dela. Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e sua vida.

O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade, e tudo aquilo é aprendido precisa-se ser significativo para

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ele. Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e afeto. O educador deverá estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para percepção de quem é ajudado. É de suma importância, portanto, o que professor conheça o processo da aprendizagem e esteja interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Quando educador respeita a dignidade do aluno e trata-se com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do próprio processo de aprendizagem.

Acreditamos que um dos recursos que facilitam aprendizagem é a “música”, pois contribui para compreensão e interpretação para o conhecimento assimilado através da musicalidade que serve como ponte que permite a comunicação da criança com conteúdo ou matéria aplicada, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido faz-se necessária sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o crescimento das potencialidades dos alunos, pois música fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

No decorrer deste estudo procurou-se acentuar a necessidade dar à criança oportunidade para manipular os elementos da música, expressar-se através do canto, de movimentos, para desenvolver sua sensibilidade do contato da criança com a música que lhe assegura igualdade de chances. Acredita-se que as instituições escolares possam suprir, de modo eficaz, as deficiências encontradas neste campo de ensino, pela utilização de recursos pedagógicos específicos, pelo oferecimento (sala de música) e, evidentemente, um professor de educação musical, licenciado em música.

Hoje com ensino efetivo da música no contexto escolar se faz necessário à presença, na escola, de professor que ensine a alegria da música, principalmente nas séries iniciais, onde as crianças estão tendo suas primeiras experiências com conhecimento formal, introduzindo mundo mágico dos sons, criação e execução musical permitem de forma lúdica a construção de conceitos associados a saber musical. Nas músicas cantando junto às crianças desenvolve as suas habilidades, através dos gestos elas participam expressando seus sentimentos e também na escola podem confeccionando instrumentos

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

musicais, criando bandinhas com material reciclado, assim os alunos vão construindo seus próprios instrumentos e participando das atividades musicais usando seus instrumentos, assim assimilando ritmo da música cantada na escola que vão enriquecendo seus conhecimentos.

Referências bibliográficas

- Alcântara, M. I. P. (2006). *Teoria e Prática da Educação Infantil*. Manaus: Valer.
- Brandão, A. C. (2010). *Ler e Escrever na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei federal n.9.394, de 26/12/1996.
- Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação musical: bases psicológicas e ações preventivas*. São Paulo.
- Ferreira, M. (2009). *Como usar a música em sala de aula* (3ª ed). São Paulo: Contexto.
- Fonseca, L. A. M. (2010). *Metodologia científica ao alcance de todos* (4ª ed.). Manaus: Valer.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Marsico, L. O. (1982). *A Criança e a Música*. Rio de Janeiro: Globo.
- Martins, R. (1985). *Educação Musical: Conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Funarte-Instituto Nacional de Música.
- Martins, J., & Bicudo, M. A. V. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes.
- Oliveira, S. L. (1943). *Tratado de metodologia científica: Projeto de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Santos, J. C. F. (1988). *Aprendizagem significativa: Modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação, Trillas.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

TRABALHANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Maria Roseane Gonçalves de Menezes²⁴, Maeve Nogueira de Souza²⁵, & Maria Elaine Gonçalves de Menezes Pinheiro²⁶

1 Instituto de Educação (UMINHO, Portugal) mariaroseanegm@gmail.com

2 Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mariaroseanegm@gmail.com

3 Instituto de Educação (UMINHO, Portugal) elainegmpinheiro@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo, descrever as atividades desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades de leitura, matriculados no Ensino Fundamental, em uma escola da Zona Rural, localizada no Município de Caapiranga no Estado do Amazonas. A pesquisa é qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo e utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram professores da escola e alunos do 5º. Ano do Ensino Fundamental. Na análise dos dados, foi observada a falta de interesse para a leitura por parte dos alunos da turma do 5ºano, uma vez que esse desinteresse apresenta-se pela falta de acompanhamento da família no processo de ensino e aprendizagem. Foram desenvolvidas algumas estratégias de ensino com o uso da literatura infantil, objetivando o desenvolvimento da habilidade de leitura. Verificamos que o interesse e o envolvimento de pais e professores em conjunto comprometidos com a educação dos discentes, é uma necessidade indiscutível para que se consigam os melhores resultados educacionais.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, leitura, família.

²⁴Faculdade Salesiana Dom Bosco. Instituto de Educação (UMINHO, Portugal) mariaroseanegm@gmail.com

²⁵ Universidade do Estado do Amazonas (FSDB, Manaus-Brasil) mariaroseanegm@gmail.com

²⁶ Instituto de Educação (UMINHO, Portugal) elainegmpinheiro@gmail.com

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

Conforme dados do Ministério da Educação, apesar do campo abrigar apenas 13% dos estudantes brasileiros, metade das escolas do Brasil estão localizadas na esfera rural. É notável pelas pesquisas realizadas no nível educacional que, pelo menos 50% das **escolas rurais** apresentam uma estrutura precária, com somente uma classe para atender a alunos de várias idades, onde se trabalha na condição de salas multisseriadas.

O presente artigo tem como objetivo, descrever as atividades desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades de leitura matriculados no Ensino Fundamental, em uma escola X da Zona Rural, localizada no Município de Caapiranga no Estado do Amazonas. Com todos os desafios que o professor encontra para trabalhar em escola da Zona Rural, temos que considerá-lo como um herói compromissado, um professor que busca disseminar os conhecimentos aos seus alunos, fazendo com que realmente eles apreendam.

A realidade em que nos encontramos é delicada, pois não temos o apoio dos pais no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos, no entanto a relação entre pais e professor é muito boa, mas é preciso convencê-los de que eles precisam interagir mais na educação de seus filhos. A escola vem lutando para quebrar esse paradigma dos pais deixarem toda a responsabilidade da educação na instituição escolar. Buscamos sensibilizar os pais para o entendimento de que todos fazem parte da escola, e que a educação objetiva a construção de uma sociedade mais justa. A escola é um espaço em que as práticas pedagógicas são trabalhadas como uma prática de vida, de todos e com todos, na perspectiva de formar cidadãos que integrem e contribuam para sua comunidade, uma escola democrática competente e comprometida com aprendizagem.

Na escola X da Zona Rural, detectamos que um dos problemas de maior relevância com a turma de 5º ano, é a dificuldade de aprendizagem da leitura, verificou-se que em uma turma de 21 alunos 10 desses discentes, conseguem assimilar basicamente a leitura acompanhada da interpretação de textos, 06 ainda tem dificuldades em discernir as palavras e 04 não conhecem letras para a formação de palavras.

Frente a essa problemática, desenvolvemos um projeto de intervenção objetivando trabalhar a aprendizagem da leitura por meio do uso de livros de literatura infantil.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Acreditamos que os alunos possam ter interesses por livros de literatura infantil, muitos não tiveram a oportunidade de pegar e folhear um livro com imagens, a intenção é que eles possam escolher um livro de acordo com os seus próprios interesses.

A escola, família e o desenvolvimento da leitura

Durante a nossa prática de sala de aula tivemos a oportunidade de participar de uma reunião com os pais, no qual o gestor da escola falou da importância da família na escola, e também das contribuições que uma boa educação pode proporcionar em nossas vidas. Sabemos que a participação dos pais na escola, é a peça fundamental para o bom desenvolvimento e a formação correta da criança. Paro (1979, p. 60), afirma que “os pais devem ser lembrados de que eles são modelo de identificação para os filhos e devem mostrar as crianças que seu desenvolvimento é uma prova de que a educação é importante”. No entanto, a participação da família na escola é de extrema importância porque é claro e evidente que os filhos de pais que participam da escola na maioria das vezes são os que apresentam melhores resultados em suas atividades escolares. “Pesquisas tem mostrado que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é fundamental e que a família tem forte influência sobre a aprendizagem dos filhos na escola” (Souza, 2002, p. 2).

Um dos fatores que tem dificultado a aprendizagem da leitura, é a falta de incentivo dos pais e de comprometimento por parte dos mesmos de ensiná-los e de incentivá-los uma vez que a maior parte do tempo estes estão na responsabilidade deles e na escola, o tempo que é destinado em sala de aula é insuficiente para desenvolver o hábito da leitura de maneira que se alcance êxito esperado. Sabemos que a leitura hoje ocupa um lugar de destaque no mundo contemporâneo, a leitura contribui para a boa formação do cidadão na construção e reconstrução de novos conhecimentos como salienta Silva (1991, pp. 43-44):

Quando falamos em leitura, geralmente fica subentendido que nos referimos à leitura da palavra (escrita ou impressa) [...] ou isso mesmo a escola deve aumentar a abrangência do conceito de “leitor” alguém que compreende as diferentes linguagens [...] não unicamente o leitor da palavra [...].

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Segundo as palavra do autor, a criança para ser um bom leitor precisa-se ler e interpretar o que foi lido, desta maneira teremos leitores formadores de ideias em nossa sociedade, assim afirmam os (PCNs).

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que ler que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícito; que estabeleça relações entre os textos que ler e outros textos já lidos (1997, p.15)

O educador deve estimular no educando a criatividade, explicando que ler traz novos conhecimentos, a leitura ocupa hoje um lugar de destaque no espaço literário, senão sabemos ler, não conhecemos o mundo através de relatos de jornais, revistas e outros. Podemos frisar que a contação de histórias é um fator importante nesse processo de aprendizagem da leitura. As histórias contadas pela professora, na qual se procura sempre relacionar as histórias contadas a fatos reais do cotidiano dos alunos, como maneira de aproximação do real com o imaginário e também para que assim desperte a curiosidade e o interesse dos discentes em navegar no imaginário ou mundo desconhecido. Como afirma Kelly (2010, p.2) “As mensagens contidas nas histórias, como bondade, coragem e afeto, ajudam na formação da criança. A medida que contamos as histórias as crianças vão elaborando suas próprias ideias, resolvendo conflitos e diferenciando o bem do mal”.

Sabe-se que hoje, dentro de uma sala de aula, é primordial que o educador utilize em suas práticas diárias, livros com histórias diversificadas para que suas aulas não se tornem monótonas, facilitando assim o aprendizado de forma lúdica e divertida tanto para o educador, como também para o educando, testando desde então o interesse pela leitura.

Metodologia

Em educação tudo se configura como processo nada é estático, por isso é que acreditamos que se deve investir em pesquisas para a compreensão dos fatos. Conforme Rampazzo “A pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento” (2002, p. 49).

Este trabalho se desenvolveu em dois momentos iniciais, uma pesquisa bibliográfica no sentido de buscarmos fontes literárias para a fundamentação teórica, é

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

necessário dominarmos os conceitos e compreendermos sobre a problemática em estudo, no caso a leitura. A pesquisa bibliográfica deve fazer parte de qualquer pesquisa. Para Rampazzo: “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas, etc)” (2002, p. 53). Em um segundo momento desenvolvemos a pesquisa de campo realizada em uma escola X da Zona Rural no Município de Caapiranga no Estado do Amazonas, região Norte do Brasil. A partir das observações participantes realizadas durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na turma do 5º. Ano do Ensino Fundamental, conhecemos os alunos e observamos as dificuldades que possuíam para a realização da leitura de textos. Durante alguns dias ficamos na sala de aula, buscando compreender os itens que envolviam a intensa dificuldade que a maioria dos alunos possuía para a prática de leitura. Identificamos que os pais não incentivavam os seus filhos e pouco participavam do processo de escolarização das crianças.

Buscou-se a realização de um projeto de intervenção na intenção de minimizar a problemática identificada. Pretendíamos responder aos seguintes questionamentos: Os pais não participam do desenvolvimento escolar de seus filhos e de alguma forma não estimulam os mesmos a aprendizagem da leitura? Como desenvolver as habilidades de leitura dos alunos do 5º. Ano da Escola Municipal X de Caapiranga? Assim elaboramos um projeto um projeto de intervenção buscando responder a essas questões. Segundo Minayo (2001, p.34) “Quando escrevemos um projeto, estamos mapeando de forma sistemática um conjunto de recortes e estamos definindo uma categoria de escolhas para abordar a realidade”.

A pesquisa é essencialmente qualitativa e em experiências adquiridas durante o desenvolvimento da prática docente no Estágio Supervisionado onde aplicamos um projeto de intervenção da aprendizagem para colaborar com a turma frente a problema. Observamos os alunos diretamente na sala de aula, registramos todas as informações coletadas no Caderno de Registro, coletamos informações com a professora e com os alunos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O desenvolvimento do projeto de intervenção da aprendizagem

Explicamos aos alunos sobre a importância do projeto, explanamos que identificamos alguns problemas relacionado a questão da aprendizagem, mas o que nos chamou atenção na turma do 5º ano do Ensino Fundamental foi a dificuldade de aprendizagem na leitura, por esse motivo criamos um projeto de intervenção como forma de incentivá-los para a prática da leitura, contribuindo para modificar a situação encontrada na turma. Pedimos a compreensão e participação de todos e começamos as atividades. No primeiro dia, solicitamos ajuda dos alunos para colocarmos o tapete no chão para que os discentes tivessem o primeiro contato com os livros, dando a eles a oportunidade de escolher a história que mais lhes chamava a atenção. No primeiro momento tivemos a impressão de não estarem gostando, mas, como era a primeira vez que estavam de frente a uma quantidade de livros bem maior do que vivenciavam no cotidiano escolar, ficaram um pouco tímidos e aos poucos foram perdendo a timidez e começaram a ler, uns silenciosamente, outros em grupo e também alguns fizeram a leitura oral e em voz alta.

Sabemos que de alguma forma a leitura lida deve que nos proporcionar prazer e pode fazer viajar em lugares nunca andados, isso é o que nos remete um momento só nosso. Como afirma (Andrea, p. 07) “[...] ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre experiências – inclusive de leitura. [...]”. De acordo com as palavras da autora, a leitura nos possibilita descobrir algo que talvez já conhecemos, ou até mesmo vem enriquecer o nosso conhecimento com novas experiências. Foi um momento divertido e muito importante para todos nós, pelo fato de estarmos envolvendo todos os alunos a participarem ativamente.

O segundo dia foi muito bom, tivemos a participação de todos os alunos, saudamos a todos com uma mensagem de bom dia, e novamente falamos a eles como seria o transcorrer daquela manhã, foi trabalhado com os discentes um dos gêneros textuais este foi, a Lenda do Curupira como maneira de aproximação do imaginário para o real, essa foi a maneira de fazer o aluno entrar em contato com as diversidades de gêneros textuais que circulam na esfera social. Foi feita também uma leitura individual realizada pela professora, onde a mesma lia a lenda do Boto e assim que a docente fazia

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

a leitura ia aparecendo a imagem através do retroprojektor monitorado por um outro professor estagiário. Sabemos que a leitura de imagem nos possibilita uma visão mais ampla do assunto a ser trabalhado, desta maneira afirma Andrea:

[...] Associar texto a imagem sempre rende nos frutos. [...] Unir diferentes formas de expressão é muito importante para que os alunos tenham a oportunidade de transitar entre universo estético diferentes, mas complementares. Além disso, a educação do olhar é também importante para o despertar da análise crítica. Não se pode esquecer que toda leitura, inclusive de imagem, é diretamente influenciada pela experiência de vida do leitor. Os leitores que ainda não tem um bom domínio da leitura, põem tirar bastante proveito da observação cuidadosa das imagens. Para isso, o professor deve explorar a leitura não verbal, para que os educandos possam perceber o não dito, mas que está subentendido ou explícito na imagem; deve levá-los a interpretar a relação que se estabelece entre imagens e o texto escrito, de forma a favorecer a construção dos sentidos por parte dos alunos (2006, p. 43).

Já no terceiro dia também foi bem proveitoso, como fizemos nos dois primeiros dias, cumprimentamos os alunos com um bom dia, em seguida colocamos a eles um pequeno filme, por tema “O Patinho Feio” como forma de leitura visual, logo após demos a oportunidade de escolherem uma história do livro para que lessem na frente de todos e em voz alta, e assim, os que tinham mais domínio foram até a frente fazer a leitura, os demais acompanhavam pelas imagens do livro.

Para finalizar aquele momento, pedimos aos discentes que assumissem o compromisso de se possível pegar um livro, uma bíblia ou qualquer outro tipo de livro educativo para estarem fazendo a leitura seja em casa ou na escola, como prática de aprimoramento. Pedimos também que poderiam pedir ajuda aos pais sempre que precisarem nas atividades que são passadas para casa. Pois agindo dessa maneira com certeza conseguiremos vencer as dificuldades de leitura existente nas escolas do nosso município.

Conclusão

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Esta pesquisa nos permitiu a compreensão da importância da leitura no espaço escolar, analisar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos quanto a aprendizagem da leitura e intervir de forma qualitativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do 5º. Ano de uma escola municipal do Município de Caapiranga. Contribuir com a escola e com a família nos permitiu o reconhecimento do relevante papel desenvolvido pelos professores durante o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Desenvolver um projeto de intervenção da aprendizagem foi gratificante no sentido de reconhecer que estávamos colaborando para as melhorias no processo de aprendizagem de muitas crianças que precisavam de um maior incentivo para buscar nos livros a possibilidade de compreender histórias infantis que escutavam, mas não chegavam por muitas vezes a conhecer um livro de literatura infantil.

Os resultados foram positivos os próprios alunos, solicitaram que toda a semana o professor disponibilizasse um tempo para que escolhessem o livro de literatura para a leitura. Os alunos evoluíram, tornaram-se mais participativos nos encontros de leitura, alguns alunos reconheceram a função social dos livros, desenvolveram a linguagem e muitos até conseguiram identificar as letras do alfabeto que antes não reconheciam. Conseguimos ainda sensibilizar alguns pais para o acompanhamento de seus filhos na escola, explicando que eles são exemplos para seus filhos e que a responsabilidade da educação é da família e da escola, que a parceria deve ser constante. O projeto de intervenção foi disponibilizado a escola para que outros professores o desenvolvessem em outras turmas.

Referências bibliográficas

- Andréa, K. P. (2006). *Biblioteca na Escola*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação.
- Kelly, C. G. (2010). *Aprendendo com histórias* (1ª ed.). São Paulo: Rideel.
- Minayo, M. C. S. (2001). Ciência, Técnica e Arte. In, M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa Social*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Paro, V. H. (2000). *Qualidade de Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Rapamzzo, L. (2002). *Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Edições Layola.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Silva, E. Th. (1991). *Resumo do 2º Cole*. São Paulo: UNICAMP, Departamento de Metodologia da Educação.

Souza, P. (2002). Escola e Família Unidas. *Jornal do MEC*.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO CAMPO

Jocilene Maria da Conceição Silva²⁷, Elizângela dos Santos Matos²⁸ & Francisco José Gadelha dos Santos²⁹

Resumo

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é de extrema importância, pois possibilita a apropriação de outros conhecimentos, apesar de existir no campo uma realidade diferente da parte urbana da cidade, requerendo uma educação diferenciada e um currículo adaptado a seus aspectos culturais, climáticos e ambientais, os docentes também devem utilizar a Literatura Infantil como estímulo ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Portanto, o objetivo desse trabalho foi de analisar de que forma é conduzido o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas do campo e de que maneira a literatura infantil pode contribuir de forma positiva na vida dessas crianças. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se questionários com perguntas abertas e fechadas como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram dez (10) docentes e quatro (04) gestores de escolas públicas do Ensino Fundamental localizadas no campo (municípios do interior) do Estado do Amazonas. A análise dos dados demonstrou que os docentes enfrentam bastante dificuldades para trabalharem com Literatura Infantil em suas salas de aula pela falta de bibliotecas nas escolas, bem como de livros de literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Aprendizagem. Leitura. Escrita. Ensino Fundamental.

²⁷ Faculdade Boas Novas (Brasil)/ Universidade do Minho (Portugal)-jocileneconceicao@hotmail.com

²⁸ Faculdade Boas Novas (Brasil)-jocilene.silv@bol.com.br

²⁹ Secretaria de Educação e Cultura (Brasil)- ffgadelha1@yahoo.com.br

Introdução

A literatura infantil desperta o interesse, a curiosidade, a imaginação, fazendo com que a criança desenvolva várias habilidades tais como: criatividade, interpretação, entre outras. Além disso, atividades envolvendo o uso da literatura infantil contribuem para a formação de bons leitores. A partir dessa afirmação queremos investigar: De que forma a literatura infantil proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita e de que maneira ela pode ser utilizada como recurso pedagógico para a formação de futuros leitores? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos da escola do campo para aprendizagem da leitura e da escrita? Será que os professores da escola do campo estão obtendo apoio e recursos pedagógicos necessários como: livros de literatura infantil para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com as reais necessidades de suas comunidades?

O interesse pela pesquisa surgiu a partir do contato com escolas localizadas no campo, em que observou-se que um número significativo de crianças apresenta dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Observou-se, também que os docentes utilizavam poucos recursos em suas práticas pedagógicas, não utilizando livros de literatura para o estímulo à leitura, o que nos motivou a buscar conhecer melhor a realidade educacional do campo. Também resultou em um grande enriquecimento acadêmico e poderá ser utilizada como fonte para outras pesquisas.

Os principais objetivos foram: Analisar a metodologia utilizada pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola do campo, verificando se eles realizam a literatura infantil como estratégia para o estímulo a aprendizagem da leitura e escrita; Conhecer a importância do aprendizado da leitura e da escrita para a vida do ser humano, como também as contribuições do uso da literatura infantil para a formação de leitores proficientes; Identificar quais as dificuldades encontradas pelos docentes e alunos da escola do campo para a aprendizagem da leitura e da escrita; Verificar se os docentes da escola do campo estão utilizando recursos como: livros de literatura infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita, com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é visto hoje por muitos educadores, alunos entre outros como um processo enfadonho, muitas vezes até desmotivador por se tornar repetitivo: E a literatura infantil pode ser vista como um meio norteador dessa prática pedagógica na escola do campo. As dificuldades podem ter vários fatores: por exemplo, talvez alguns professores não utilizassem recursos didáticos concretos; a família muitas vezes não acompanha o desenvolvimento escolar do seu filho, pois os pais têm que trabalhar na roça, na pesca e a criança também, na grande maioria, são obrigados a trabalhar para ajudar no sustento da família. E com isso os estudos vão ficando em segundo plano no seio dessa família. Com isso dificultando a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento dessa criança. Em se pensando a realidade geral da escola do campo, verifica-se que a grande maioria dessas escolas obtém muito pouco ou na maioria das vezes não obtém recursos pedagógicos como: biblioteca com livros que possam facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

Ensino Fundamental

O ensino fundamental é uma etapa da Educação Básica de grande importância para a formação do cidadão. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 – LDB, em seu artigo 32, diz que; o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (i) O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (ii) A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (iii) O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (iv) O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A LDB deixa claro, que o ensino fundamental é uma etapa da educação básica de grande relevância para o desenvolvimento da criança, pois é através dela que o aluno poderá desenvolver suas capacidades de uma boa leitura, aprimorando a escrita, resolvendo situações matemáticas essenciais na vida do indivíduo, compreendendo o

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ambiente, saber o que é um ambiente natural e um ambiente transformado pelo homem, respeitando-o e preservando-o, é possível também a escola juntamente com a família fazer com que a criança fortaleça seus laços afetivos com sua família, e com a sociedade.

Objetivo Geral da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

A criança antes mesmo de ir para a escola, já possui uma linguagem estruturada, que é a linguagem prática que ela aprende no convívio familiar, e na sociedade como um todo. De acordo com os (PCNS) 1997, p.33, de língua portuguesa, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilitem resolver problemas da vida cotidiana.

Expandir o uso da linguagem em instancias privadas e utilizá-la com eficácia instancias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados.

Neste sentido, compete a escola ensinar ao educando em conformidade com os PCNs, o uso da linguagem formal, tanto oral ou escrita, as diferentes situações comunicativas, em que os mesmos possam transmitir de forma clara e objetiva as várias situações comunicativas e textos coerentes, coesos adequados ortograficamente escritos. Conforme os PCNs (1997, p.33).

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüísticas valorizada socialmente, sabendo adequá-las às circunstancias da situação comunicativa de que participam (...). Conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado.

Para tanto é necessário que haja o respeito às variedades linguísticas, que o educando conheça as diversas linguagens de cada região para que não haja problemas de preconceito lingüísticos, em que muitas vezes ocorre por falta de conhecimento tanto do educador quanto do educando. Conforme os PCNs de língua portuguesa (1997, p.33) “Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz”. O que se percebe nas escolas é a existência de alunos que chegam ao ensino médio ou até mesmo no ensino superior, apresentando dificuldades de compreensão e interpretação de textos, isso acontece porque não foi ensinado corretamente o uso da linguagem formal, ou seja, o uso de língua portuguesa.

A língua oral e escrita deve ser trabalhada por meio de projetos de estudos que contemplem atividades variadas de compreensão e interpretação, reflexão entre outros. Conforme os PCNs (1997, p.33) “Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos membros criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos”. Hoje, o que se percebe é que o aluno não tem muito o hábito da leitura, é necessário que se valorize a leitura, que o educando seja um pesquisador, para isso é preciso que o mesmo tenha livre acesso as variadas fontes de informações possibilitando-os de maneira proveitosa e prazerosa a oportunidade da leitura.

Educação do Campo

No tocante a questão da educação do campo, faz-se necessário citar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 – LDB, artigo 28,p.21, que estabelece os princípios sobre os quais se assenta a concepção de educação do campo.

Art. 28. “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:”

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Os incisos do artigo 28 deixam evidentes que os sistemas de ensino deverão respeitar as reais necessidades da vida rural, fazendo adaptações em seus conteúdos programáticos e se possível adequando o calendário escolar de acordo com a época de colheita da produção agrícola e conforme as condições climáticas da zona rural.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

No sentido de considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada. (MEC. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. 2003, p.7).

Assim sendo, fica evidente que o parecer deverá atender as demandas da sociedade e oferecer subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que contemplem a diversidade, respeitar a heterogeneidade é respeitar as diferenças tanto econômicas, sociais e culturais.

O currículo deve considerar as diferenças entre o campo e a cidade. O homem enquanto pessoa é regida pelos princípios da diferenciação, mas como indivíduo é caracterizado pela uniformidade. Deixar de considerar essa dualidade intrínseca do ser humano representa a opressão da pessoa (reprimir a espontaneidade e negar o fato de que as pessoas são diferentes) ou a massificação do indivíduo (uniformidade e obrigatoriedade aplicada a todos) se a educação, segundo Maritain(1968,p.38), serve para a “ conquista da liberdade interior e espiritual pela pessoa individual”, então a educação para ser completa deve responder tanto as necessidades do ser humano como indivíduo, como também como pessoa.

Essa diferenciação entre campo e a cidade deve ser o ponto de partida para uma educação de qualidade para ambos os casos, pois, considerando essas particularidades inicia-se uma conquista que atenderá as necessidades reais do cidadão, deve-se levar em conta que o homem é um ser dotado por culturas diferentes e que as pessoas são diferentes, porém, o ser humano enquanto cidadão deve ser respeitado de maneira igual sem qualquer preconceito ou discriminação de qualquer espécie.

Leitura

A leitura é uma das habilidades mais importantes na vida do ser humano na sociedade contemporânea, pois contribuirá para seu sucesso escolar, inserção no mercado de trabalho e exercício da cidadania através do conhecimento de seus direitos e deveres. Freire afirma que

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011, pp.19-20).

Para o autor, a criança antes mesmo de aprender a ler, ela já é capaz de compreender o mundo que o cerca, através das imagens, dos sons entre outros e essa linguagem é que vai levar a criança a perceber as relações estabelecidas entre imaginário e realidade. Como afirma Cademartori (2010, p.9), “a criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações”. Porém, é importante deixar claro que a literatura infantil pode ser um instrumento pedagógico que vai ampliar o domínio da linguagem verbal do educando.

É comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deva alcançar “o prazer da leitura”. E que deva ser capaz de “expressar-se por escrito”. As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir formula estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto sem nenhuma função comunicativa real. E nem sequer com a função de preservar a informação (Ferreiro, 2011, p.18)

De acordo com a citação, para permitir que a criança evolua como leitor crítico cabe à escola propiciar variados materiais que envolvam leitura e escrita, além de permitir que os docentes produzam escritas espontâneas, do jeito que ela pensa, ao invés de somente repetir cópias conforme o professor escreve, a cópia é um recurso existente, porém, devemos permitir que a criança escreva de acordo com suas hipóteses. Para Soares (2003, p.11)

A leitura, por exemplo, pode ocorrer, quando um pai ler uma história para seu filho dormir, a criança está em processo de letramento, está convivendo com as práticas de leitura e escrita. Não se deve, portanto, restringir a caracterização de um indivíduo letrado ao que domina apenas a técnica de escrever (ser alfabetizado), mas sim aquele que utiliza a escrita e sabe responder às exigências de leitura e escrita é o que a sociedade faz continuamente, ele dá a resposta agindo positivamente.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O que o autor quer dizer é que aprender a ler e escrever significa adquirir uma técnica, ou seja, a de codificar, em língua escrita e decodificar a língua escrita. Quando a pessoa lê ela codifica, porém quando a mesma compreende o que lê ela decodifica. É importante para a criança à inserção de contar histórias logo nos primeiros anos de vida da criança, a partir do momento que a mesma ouve esta leitura oral ela conseguirá lê o mundo através do seu imaginário, é interessante a observação, muitas vezes por falta de conhecimento dos pais e até mesmo de alguns educadores por acharem que a criança que não sabe ler não precisem manusear um livro, quando a criança ainda pequena tem um contato com o livro mesmo que este seja elaborado somente de figuras ela conseguirá logo a princípio fazer uma leitura prévia do que está neste livro. É comum se observar jovens e adolescentes sentirem dificuldade em compreensão e interpretação de textos, isso acontece porque muitas vezes não foi trabalhado corretamente essas dificuldades logo nos primeiros anos de escola, em que a preocupação maior do educador era que a criança lessem com perfeita entonação, pontuação, ou seja, o aluno muitas vezes não tinha oportunidade de se concentrar e avaliar o que estava enunciado no texto e tudo isso pode acarretar sérios danos para o resto da vida da criança levando até a vida adulta na faculdade. Para o teórico Barbosa (1989, p. 35)

A Escrita e a leitura consistem em um conjunto de habilidades complexas, cujo processo requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação, sem deixar de lado a força motor. Para “ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas.

Para o teórico, a habilidade da leitura e da escrita está associada a vários fatores, por exemplo: o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, entre outros, ou seja para que o indivíduo construa essas habilidades, ele precisa antes de mais nada saber reconhecer a diferença entre sons abertos e sons fechados. Conforme a autora Fátima citando Condemarín e Chadwich (1987, pp. 168-169)

A escrita pressupõe, também, um desenvolvimento motor adequado, por meio de habilidades que são essenciais para seu desenvolvimento. Pode-se citar a coordenação fina que irá auxiliar uma melhor precisão dos traçados, maneira correta do uso do lápis ou caneta, bom esquema corporal, boa coordenação

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

óculo-manual. Além disso, a criança deve possuir uma tonicidade adequada que irá determinar um maior controle no sistema neuromuscular e, conseqüentemente, determinará uma capacidade de inibição voluntária. A inibição voluntária é a capacidade de parar o gesto no momento que se quer ou precisa. A rotação do pulso ao escrever e a posição da folha é muito importante também devem ser considerados, para não haver um dispêndio de organização no espaço gráfico, em termos de orientação espacial e temporal.

Essas habilidades que a autora considera importantíssimo para o bom desenvolvimento da escrita pressupõe, também, a coordenação fina que a criança aprende na educação infantil através das garatujas, traçados, desenhos livres entre outros, até a forma correta de pegar no lápis pode influenciar na boa escrita da criança, quando o professor em momentos espontâneos com o educando trabalha respiração, concentração, alongamentos, tudo isso pode contribuir no bom desempenho do aluno desde os primeiros anos de escola até a vida acadêmica.

Literatura Infantil

O contar história deve ser um hábito na vida do ser humano, pois através dela a criança interage com o adulto de forma prazerosa e espontânea, percebendo as diversas linguagens que o mundo lhe oferece, tanto na natureza no convívio familiar ou na sociedade em geral dando um novo sentido em sua existência. De acordo com a fala de Abramovich (2004, p. 16).

A narrativa faz parte da vida da criança desde quando é bebe, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, as narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza, aqui, crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade.

Assim, compreende-se a Literatura Infantil como um direito da criança à recreação, ao prazer da leitura gratuita e ao sonho, a arte infantil também deve se fazer presente nos bons livros como pretensão de alargar e não de estreitar o mundo da criança. Nesse sentido, em relação à função da Literatura Infantil, vale lembrar as palavras de Cunha:

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A Literatura Infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais de homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar (1974, p. 45).

A citação mostra o quanto a literatura infantil influi em todos os aspectos na vida do indivíduo, tanto na vida emocional, escolar, e em todo o processo cognitivo do ser humano contribuindo com mudanças significativas no comportamento. Daí a importância da literatura infantil e a escola onde ambas passam a desenvolver um papel importantíssimo nesse processo, para a formação de um leitor crítico, tudo isso, é claro com a contribuição do professor no sentido de adequar na medida do possível os textos escolarizados aos seus alunos.

Metodologia

Toda e qualquer pesquisa científica necessita de um método para direcionar o pesquisador em sua investigação, portanto pode-se dizer que método é o princípio organizador da pesquisa. O método fenomenológico será o método utilizado para essa pesquisa, pois não se limita somente em observação, ele busca interpretar a fala dos entrevistados buscando compreender os fenômenos sociais.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (Gil, 2008, p. 15).

De acordo com a definição citada, o método fenomenológico é sem dúvida o mais adequado para direcionar a presente investigação, pois, não se define como um sentido puramente descritivo dos fatos vividos, mas busca uma compreensão do fenômeno por meio de relatos descritivos da vida social, como se pretende entender de que forma a literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita das crianças da escola do campo, utilizamos a corrente fenomenológica.

Para a realização do presente estudo realizou-se a pesquisa bibliográfica, pois buscou-se informações a respeito da literatura infantil, da leitura e das características da

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

escola do campo utilizando materiais publicados em livros, artigos científicos de revistas e redes eletrônicas entre outros.

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, monografias, teses, material cartográfico etc. até os meios de comunicação oral e visual” (Fonseca, 2008, p.70).

De acordo com o conceito citado a pesquisa bibliográfica é a forma de desenvolvimento de um trabalho com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, material que esteja acessível ao público em geral. Logo em seguida realizou-se uma pesquisa de campo, pois esse método investigou o fato no local onde ocorreu o fenômeno, este local foram duas escolas públicas do ensino fundamental localizada na zona rural do Estado do Amazonas.

A pesquisa de campo baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade. O pesquisador efetua a coleta de dados diretamente no local da ocorrência dos fenômenos, para a realização da coleta de dados são utilizados técnicas específicas, como a observação direta, aplicação do questionário, os formulários e as entrevistas (Fonseca, (2008, p.70).

Segundo o autor, a pesquisa de campo ocorre no local, ou seja, o pesquisador vai a campo, entrarem contato com os sujeitos envolvidos com o fenômeno social ou educacional estudado. O universo da pesquisa serão duas escolas públicas localizadas no campo, no município de Manacapuru. A população desta pesquisa serão os docentes, e diretor destas escolas públicas. A amostra será composta por (quatro) (professores) professores e (dois) gestores das escolas. Os dados serão coletados através de aplicação de questionários com empregos de perguntas abertas e fechadas, que serão entregues aos docentes e gestores.

O questionário é uma forma de coletar dados, pois possibilita fazer mensurações (medir) com melhor exatidão o que se deseja, poderá ser aplicado simultaneamente o maior número de indivíduos. Para compor as perguntas de um questionário, torna-se indispensável levar em conta que a pessoa que está respondendo o questionário não poderá contar com explicações adicionais do pesquisador razão pela qual as perguntas devem ser claras e objetivas (Fonseca, 2008, p.113).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Segundo o autor, o questionário permite ao pesquisador coletar um maior número de informações com um maior número de indivíduos. A análise dos dados será realizada de forma qualitativa, pois serão analisadas as causas mais aprofundadas através da interpretação do pensamento e impressões dos sujeitos envolvidos.

A abordagem qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento (Lakatos, 2010, p.269)

Ao buscar conhecer a importância do aprendizado da leitura e da escrita na escola do campo e a importância da utilização do uso da literatura infantil para a formação de leitores proficientes, a pesquisa qualitativa é de grande relevância, pois, não se preocupa com estatísticas, mas, busca analisar, interpretar tanto a fala quanto o pensamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Resultados da Pesquisa de Campo

Além da realização de pesquisa bibliográfica efetivada em vários livros, artigos e revistas científicas para teorizar a investigação a respeito da importância do uso da literatura infantil como facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo, efetivou-se uma pesquisa in loco em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental localizadas na costa do pesqueiro, município de Manacapuru, nesta etapa, foram selecionados 10 (dez) docentes e 4 gestores, Esses profissionais responderam a um questionário contendo 8 perguntas.

No que se refere ao seguinte questionamento: 1) *Há quanto tempo você exerce a docência nos anos iniciais do ensino fundamental?* 80% dos professores afirmaram que possuem mais de 10(dez) anos no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando perguntou-se a esses profissionais: 2) *você utiliza a literatura infantil como recurso para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?* 100% dos docentes disseram que utilizam a literatura infantil para estimular o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Também se perguntou: 3) *Você acredita que o uso da literatura infantil em sala de aula pode auxiliar o docente a desenvolver habilidades nos alunos? Quais habilidades?* Todos os docentes, 100% disseram que o uso da literatura infantil contribui no desenvolvimento de várias habilidades dos alunos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

como a expressão oral, e o uso adequado da linguagem escrita. Também perguntou o seguinte: 4) *Enquanto docente de escola localizada no campo, você sente dificuldades no ensino da leitura e escrita por falta de recursos didáticos como livros de literatura infantil?* 80% dos docentes afirmaram que encontram dificuldades em desenvolver atividades envolvendo o uso da literatura infantil em função da falta de livros. 5) *com que frequência você utiliza a literatura infantil em sala de aula?* 90% dos docentes afirmaram que utilizam a literatura infantil para o estímulo da leitura diariamente. 6) *na sua opinião, o que está faltando nas escolas do campo para que se efetive uma educação de qualidade?* 100% dos docentes afirmaram que o que está faltando nas escolas do campo é a falta de compromisso da família e do governo.

Considerações Finais

Desenvolver o interesse e o gosto pela leitura não é uma tarefa fácil, porém é um processo que deve começar desde cedo e continuar pela vida inteira. A literatura infantil contribui de forma significativa para desenvolver no educando o hábito e o gosto pela leitura desde cedo. Outro fator primordial que contribui positivamente em relação a influencia da leitura é o papel que o professor desempenha nesse processo, de que maneira o professor pode estimular seus alunos a terem interesse pela leitura? Poderá oferecer diferentes tipos de leituras, a leitura poderá está inserida com os conteúdos curriculares, ou ainda diversificar com livros de literatura infantil, contos, fábulas e poesias. Por meio da literatura infantil o professor pode abordar diversos temas, se possível colocar o aluno frente a diferentes gêneros textuais visto que hoje existe um universo de recursos literários muitos coloridos com figuras onde poderá prender a atenção do leitor tanto criança quanto adulto.

A partir da realização da pesquisa de campo foi possível constatar quão grande são as dificuldades encontradas pelos docentes para o desenvolvimento da leitura na escola do campo, pois, é comum existirem escolas da zona urbana com bibliotecas, mas a criança não tem acesso, na maioria das vezes fica fechada, diante desta constatação, não é difícil imaginar a realidade da escola do campo, onde foram relatados inúmeros problemas como por exemplo, as vezes a escola não tem bibliotecas, o material didático é precário, não é

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

apropriado para a realidade de vida daquela comunidade outro problema constatado é o professor, na grande maioria não tem preparo para trabalhar a literatura infantil, ou seja, a contação de histórias. Outra questão é o apoio financeiro dos governos municipais e estaduais, muitas vezes a verba destinada as escolas do campo mal dá para suprir as necessidades básicas que a escola necessita.

Sugestões que poderiam amenizar tais dificuldades, seria: construir novas bibliotecas ou também ampliar as já existentes e recheiar com bastantes acervos variados com diversos livros de literatura infantil, e muitos outros, disponibilizando acesso a comunidade onde os pais juntamente com seus filhos possam ter acesso livre a qualquer hora que precisarem. E também que o governo investissem nos profissionais de educação capacitando com formação continuada e também que os docentes estejam dispostos em buscar novas formas de conhecimentos e aberto a novas formas de saber, como diz o saudoso Freire (1996,p.39) “ por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente à prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (2004). *Literatura infantil gostosuras e bobices* (5ª ed.). São Paulo: Scipione.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- Cademartori, L. (2010). O que é literatura infantil (2ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Ferreiro, E. (2001). Com todas as Letras [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela] (17ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Fonseca, L. A. M. (2008). *Metodologia científica ao alcance de todos* (3ª ed.). Manaus: Valer.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (51ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- BRASIL (2013). LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (8ª ed.). Brasília.
- Maritain, J. (1968). *Rumos da Educação* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Livraria Agir.
- MEC / BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Goes, L. P. (1990). *Introdução a Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira (Manuais de Estudo).
- Lajolo, M., & Zilnerman, R. (s.d.). *Literatura Brasileira. História e Histórias*. São Paulo: Ática.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Zilnerman, R. (1985). *A Literatura Infantil na Escola* (5ª ed.). Porto Alegre: Global.

OS TERRITÓRIOS COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS GERACIONAIS

Marcia Regina Medeiros Veiga¹, António Manuel Rochette Cordeiro² & Sónia Cristina
Mairos Ferreira³

¹ Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Instituto de Investigação Interdisciplinar, (Universidade de Coimbra, Portugal). Bolsista CAPES/Brasil, marciarmveiga@gmail.com

² Departamento de Geografia da Faculdade de Letras, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (Universidade de Coimbra, Portugal) rochettecordeiro@fl.uc.pt.

³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (Universidade de Coimbra, Portugal), smairosferreira@gmail.com.

Resumo

Esta comunicação objetiva analisar as potencialidades dos territórios enquanto espaços educativos geracionais. Os territórios demarcam fronteiras geográficas, mas, também, ideológicas, pautadas por relações de poder. Pretende-se perceber as lógicas destas relações a partir de um olhar atento para os sujeitos idosos, buscando-se compreender até que ponto os territórios podem se converter em espaços educativos para o estabelecimento de relações entre/intra gerações mais horizontais e equilibradas. Nossa proposta recai para o desenvolvimento de uma “Ética do Cuidado”, a partir do princípio da *convivialidade*, entendidas como um modo plural e coletivo de se estar no mundo, onde o compromisso e a responsabilidade são *de* e *para* todos(as). Nossas observações e análises focam-se no espaço territorial da Alta do Centro Histórico de Coimbra.

Palavras-chave: Territórios; velhices; espaços educativos; gerações.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

Pensar os territórios enquanto espaços educativos inter e intrageracionais é o objetivo deste trabalho. Para tanto, tomamos como referência territorial o casco histórico da cidade de Coimbra, nomeadamente do setor urbano denominado por “Alta”, localizada no topo da colina que deu origem à cidade. A escolha por este território se dá por razões bastante específicas. Em primeiro lugar, pela sua geografia e história peculiares.

Como já mencionamos, a “Alta” encontra-se localizada no cimo de uma colina com uma altitude máxima de 121 metros (o desnível relativamente à base da vertente é de cerca 80 metros), tendo seus acessos muitas vezes dificultados pelas próprias adversidades do terreno, muito íngreme e com desníveis acentuados.

Historicamente, por sua vez, tendo originado a cidade de Coimbra³⁰, é um território bastante antigo, cuja herança permanece ainda viva em seus antigos prédios (quase metade – 45,12%³¹ – das construções da “Alta” são anteriores a 1919), escadarias com degraus com diferentes alturas e tamanhos e escorregadios devido aos desgastes causados pela ação do tempo, ruas, becos e travessas estreitas e, na grande maioria, revestidas por seixos grandes rolados assentes à sorte, pedra arredondada e irregular, outrora extraída do leito e dos terraços fluviais do Mondego, importante rio da região que corta a cidade em duas margens. Outra característica marcante é a grande concentração de pessoas idosas neste território, tanto como residentes, quanto como turistas, cujo trânsito tem sido intensificado com a classificação da “Alta”, pela UNESCO³², como Património Mundial, o que, por sua vez, veio a qualificar as representações deste território. Por outro lado, devido à localização da Universidade mesmo no topo da colina, há um número expressivo de estudantes, uma população flutuante que reside

³⁰ A origem de Coimbra é remota. Sua antiga denominação – *Aeminium* –, significando “o topo do morro”, refere-se à sua topografia e indica uma provável origem celta. Vestígios como o aqueduto e o criptopórtico, ambos em muito bom estado de conservação, remetem-nos ao período em que esteve sob o domínio romano. A partir do século VIII a cidade passou ao domínio muçulmano, sendo retomada pelos cristãos em 1064.

³¹ Dados da Base Geográfica de Referenciação de Informação do Instituto Nacional de Estatística – BGRI/INE – Censos 2011.

³² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que reconheceu como Património Mundial, em 22 de junho de 2013, a Universidade de Coimbra, Alta e Sofia.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

temporariamente ou nas chamadas “repúblicas” (habitações coletivas destinadas ao público universitário), ou em casas ou quartos alugados.

À primeira vista, estas características podem ser tomadas como problemáticas para o estabelecimento de relações inter e intrageracionais integradoras e para uma vivência satisfatória na velhice. Ao longo deste texto, entretanto, procuraremos, reconhecendo as características territoriais como desafios, apontar possibilidades para o desenvolvimento de tais relações a partir da construção de um *território educador*, alicerçado pelos princípios da “Ética do Cuidado” e da *convivialidade*.

O percurso metodológico percorrido neste trabalho foi o da recolha de dados na Base Geográfica de Referenciação e Informação do Instituto Nacional de Estatística (BGRI/INE)³³, a partir dos Censos 2011, a pesquisa teórica de base bibliográfica e a visita ao território delimitado, com observação e descrição dos espaços. Este processo possibilitou um conhecimento mais detalhado do território da pesquisa, bem como as posteriores análises, reflexões e inferências que, por sua vez, tornaram possíveis alguns vislumbres e sugestões para um futuro próximo.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções, em continuidade a esta introdução: *O “lugar” da velhice na contemporaneidade*, onde discutimos o lugar social destinado aos sujeitos idosos no mundo contemporâneo ocidental; *Entre a preservação e o abandono: a “Alta” de Coimbra*, onde procedemos a uma descrição do território da “Alta”, bem como de sua população idosa; e *Territórios educadores inter/intrageracionais, convivialidade e “Ética do Cuidado”*, onde analisamos as possibilidades da construção de territórios educadores a partir dos princípios da *convivialidade* e da “Ética do Cuidado”. Nas *Considerações Finais* retomamos as ideias centrais do texto, através de um apanhado geral sobre a importância dos territórios enquanto referenciais para as relações humanas e sociais.

O “lugar” da velhice na contemporaneidade

³³ A BGRI/INE apresenta informações mais pormenorizadas, pois toma a subseção estatística, associada ao código e ao topónimo de um lugar específico – no caso deste trabalho, a “Alta” –, correspondendo, em termos urbanos, ao bairro.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

É consensual nas ciências sociais e humanas a compreensão de que a velhice – e seus sujeitos, as pessoas idosas – são categorias relacionais e multidimensionais por excelência. Tantas são as diversidades e multiplicidades de relações e dimensões que atravessam as experiências de velhice, que tomarmos esta como uma categoria homogênea não só é imprudente, como inócuo e, no limite, uma atitude desrespeitosa e preconceituosa (Veiga et al., 2014). Entretanto, e infelizmente, ainda é a visão massificadora e, na grande maioria das vezes, negativa, que tem acompanhado, mesmo em nossos dias, não obstante o expressivo aumento e a visibilidade da população idosa em âmbito mundial, as representações e imaginários sobre esta fase da vida.

As novas configurações demográficas da contemporaneidade, aliás, parecem se constituir em um paradoxo: de um lado, o envelhecimento populacional é proclamado como um ganho civilizacional, com o aumento significativo da expectativa de vida na quase totalidade dos países (ainda que este fenómeno se processe de formas e ritmos diferentes entre os vários países); de outro, o envelhecimento e a velhice passam a se configurar como problemas, ameaçando o que se convencionou chamar de “sustentabilidade social” (Veiga et al., 2014a; 2014b).

Este panorama acaba por se refletir diretamente no “lugar” que as sociedades contemporâneas destinam aos seus sujeitos idosos. Assim, de uma maneira geral, tem-se vivenciado um enfraquecimento dos papéis sociais atribuídos antigamente aos mais velhos. Embora esta seja uma constatação, sabe-se que a suposição de uma “Idade de Ouro em que eles [os sujeitos idosos], dada sua sabedoria e experiência, eram membros respeitados na família e na comunidade” (Debert, 2004, p. 16-17) é uma ideia falaciosa, sem qualquer consistência ou comprovação histórica.

A própria Simone de Beauvoir (1970), em seu clássico “A Velhice”, tratou de desmistificar esta ideia, afirmando que as práticas socioculturais em relação aos sujeitos idosos têm se modificado historicamente, além de serem variadas, conforme a estrutura de cada sociedade. Os relatos da autora dão conta que, na maioria das sociedades primitivas, principalmente as de características nômades, cujas capacidades de mobilidade e agilidade de seus indivíduos eram indispensáveis à sobrevivência do

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

próprio grupo, a velhice transformava-se em um fardo, representando um potencial perigo para a própria manutenção social. Assim, não são raros os exemplos de práticas coercitivas como o suicídio das pessoas mais velhas, vistas como socialmente inúteis, ou a morte (real ou social) dos sujeitos idosos, isolados e afastados da vida pública.

Nas sociedades ocidentais mais complexas os papéis sociais das pessoas mais velhas também se têm transformado na medida em que as próprias representações e imaginários da velhice vão, também, se transformando. Sob este aspecto, as transformações sociais em relação às pessoas idosas e à velhice, em geral, têm ocorrido em compasso direto com as transformações nos modos e nas escalas de produção, que alteraram de forma significativa as diversas estruturas, esferas e relações sociais. Entre estas, a família é um exemplo paradigmático, com influências recíprocas em relação as demais esferas, estruturas e relações.

Nesse sentido, em uma sociedade pré-industrial, com um núcleo familiar mais coeso e estendido, organizador do trabalho e das relações sociais, aliado à possibilidade de uma convivência entre e inter gerações mais próxima, com o espaço da casa (e do trabalho) sendo partilhado por várias gerações, com uma divisão de tarefas bem definida entre as diferentes idades e os diferentes sexos, seriam a garantia de uma solidariedade mais orgânica, com uma maior interdependência entre os membros do grupo social (Durkheim, 1999).

Elias (2001) adverte, no entanto, que este tipo de solidariedade, por si só, não pode ser tomada como uma garantia de que os sujeitos idosos recebiam um tratamento mais respeitoso, amável, digno e isento de violência. Reconhece, entretanto, que este tipo de estrutura familiar era capaz de fortalecer a posição social hierárquica de alguns sujeitos idosos (principalmente, mas não exclusivamente, homens), detentores de certo poder económico e/ou político sobre seus descendentes; responsáveis pelo património e herança familiar e, por isso, respeitados em sua condição de patriarcas. Em alguns casos, a primazia dos idosos/as se dava através de sua cultura e seu conhecimento, desempenhando o papel de guardiões/ãs e responsáveis pela manutenção e disseminação às novas gerações das tradições orais e/ou dos ofícios, ou, no dizer de De Certeau (1998), das “artes de fazer” da comunidade.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A industrialização e seu acelerado avanço, alavancaram uma série de modificações não só nos modos de produção, mas, também, na própria estrutura social, transformando (e, muitas vezes, confundindo) as esferas pública e privada e seus papéis. Um exemplo disso diz respeito à proteção dos vulneráveis (crianças/idosos/doentes/moribundos) de violências mais ou menos óbvias, oriundas, muitas vezes, do próprio seio da família, função que, nas sociedades industriais, cabe ao Estado desempenhar. Esta “intromissão” do Estado na esfera privada garante, de certa forma, uma proteção mais global aos sujeitos vulneráveis, em atenção aos seus direitos. Reflexos negativos destas transformações, no entanto, seriam um certo descomprometimento da família com estas pessoas, além de um atendimento desprovido de impessoalidade por parte da esfera pública. Em relação às pessoas idosas, Elias (2001, p. 85) observa que, neste contexto social, “as pessoas, quando envelhecem e ficam mais fracas, são mais isoladas da sociedade e, portanto, do círculo da família e dos conhecidos”.

Fernandes (1997, pp. 1-2), na mesma direção das preocupações de Elias, procede a um exercício comparativo entre os tipos de estruturas sociais, ponderando que “nas sociedades europeias pré-industriais, a redução da capacidade produtiva do idoso se diluiu no conjunto das trocas que se efetuavam entre os elementos do grupo doméstico”. Além disso, uma maior valorização dos sujeitos idosos se daria, também, pela pouca expectativa de vida em épocas anteriores, ou seja, a velhice, sendo mais “rara”, despertaria o respeito ou, no mínimo, a complacência dos mais jovens.

A ocupação do mundo do trabalho – antigamente de domínio exclusivamente masculino – pelas mulheres, também foi responsável por importantes modificações nos arranjos familiares na era industrial. Os cuidados dos/as velhos/as, outrora destinados às famílias e, muito especialmente, às mulheres, foram, em muitas das vezes, transferidos a instituições asilares. A saída das mulheres para o mercado de trabalho também impulsionou a criação de escolas maternais para o cuidado e, mais tarde, a educação das crianças (Chamboredon & Prévot, 1986), anteriormente realizados na esfera doméstica da família alargada. Assim, o convívio intergeracional diário, principalmente entre avós e netos, acabou, pouco a pouco, sendo reduzido.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

À industrialização, justamente, é atribuído o surgimento da categoria social “velhice” (Debert, 1999; Fernandes, 1997). Nesse sentido, dois fenômenos marcariam este surgimento: institucionalização e universalização da aposentadoria, como um direito à inatividade remunerada, e a criação da Gerontologia e da Geriatria, como áreas cujo público específico são as pessoas idosas (Debert, 1999, *apud* Veiga et al., 2014). Contribuíram para estas transformações os movimentos e associações políticas e culturais organizadas e coordenadas *pelos* e *para* os sujeitos idosos.

Mesmo com uma visibilidade maior, certo reconhecimento social e com alguns direitos assegurados, as representações da velhice estão historicamente associadas a características negativas, como decrepitude, vulnerabilidade e dependência (Fernandes 1997, *apud* Veiga et al., 2014a). Além disso, ainda há muita resistência em reconhecer, mesmo por investigadores e gestores, a pluralidade e diversidade inerentes às velhices e aos seus sujeitos. Contrariando a complexidade da vida real, a velhice ainda é tomada no singular, com seus sujeitos tratados como um grupo homogêneo, incapazes de vontades, desejos e escolhas próprias; desprovidos, dessa forma, de autonomia.

Se as transformações do mundo do trabalho, com a passagem de uma era de produção pré-industrial para uma industrialização em massa, transformaram as relações sociais, diminuindo o estatuto dos sujeitos idosos, a contemporaneidade globalizada e globalizante parece acentuar ainda mais as perdas dos papéis sociais dessa população, não obstante seu crescimento numérico. O modelo económico contemporâneo, baseado no consumo em massa (Moody, 1993; Featherstone, 2007; Lipovetsky, 2009), acaba, também, por se refletir nos modos e estilos de vida quotidianos. Assim, a fluidez do tempo e do espaço, própria de nossa era, em que a facilidade e o alcance dos meios de comunicação e de informação embaçam referências como *longe/perto*, *rápido/lento*, tornam fluidos e tênues não só os produtos que consumimos, mas os próprios laços sociais.

Leonardo Boff refere a estas transformações, este afrouxamento dos laços sociais, com parcimónia e preocupação, percebendo as contradições da sociedade contemporânea:

A sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas (...) O tipo de sociedade do conhecimento e da comunicação que temos desenvolvido nas últimas décadas ameaça a essência humana (Boff, 1999, p. 01).

Outra característica que marca as sociedades ocidentais contemporâneas é o peso e a valorização de tudo que é *novo* (Debert, 2004). Vive-se *pelo* e *para* o novo, a novidade, transformando em obsoleto e, dessa forma, desprezível, descartável e rápida e ciclicamente substituível, tudo o que foge a este padrão. Isto diz respeito, também, às relações sociais e às próprias pessoas que, ao se tornarem ultrapassadas (mais lentas, mas velhas, mais arraigadas ao passado) acabam por serem esquecidas, abandonadas, descartadas.

Entre a preservação e o abandono: a “Alta” de Coimbra

Considerando os diferentes territórios e suas dinâmicas relacionais como elementos imprescindíveis para as diferentes vivências de velhice, tomamos como referencial o território da “Alta” de Coimbra³⁴. Conforme já mencionamos previamente, a “Alta” é uma zona histórica da cidade de Coimbra, sendo o seu “sitio”, a sua origem logo, a sua primeira centralidade.

A história dos últimos sete séculos de Coimbra e, por conseguinte, da “Alta”, encontra-se associada à Universidade. Criada no ano de 1290, pelo Rei Dom Dinis, a Universidade de Coimbra é a mais antiga do país (a primeira universidade lusófona) e uma das mais antigas do mundo. Parte de suas instalações – o atual Pólo 1 – encontra-se

³⁴ Este é um dos quatro territórios escolhidos para compor a investigação doutoral “Velhices e Territórios: Um Estudo Interdisciplinar no Concelho de Coimbra, Portugal”, em desenvolvimento no Programa de Doutoramento em Estudos Contemporâneos do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Instituto de Investigação Interdisciplinar, da Universidade de Coimbra, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, onde se pretende identificar e perceber as interdependências das relações estabelecidas entre os sujeitos idosos e os territórios onde vivem, compreendendo-as como definidoras para as vivências das velhices e a gestão dos territórios. Os demais territórios são Solum, Casal do Lobo e Botão, todos pertencentes ao concelho de Coimbra.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

no setor oriental da colina (o mais plano) que funcionou como sítio da cidade, na mesma elevação outrora circundada pelo castelo de Coimbra, sob a proteção de muralhas (Figura 1).

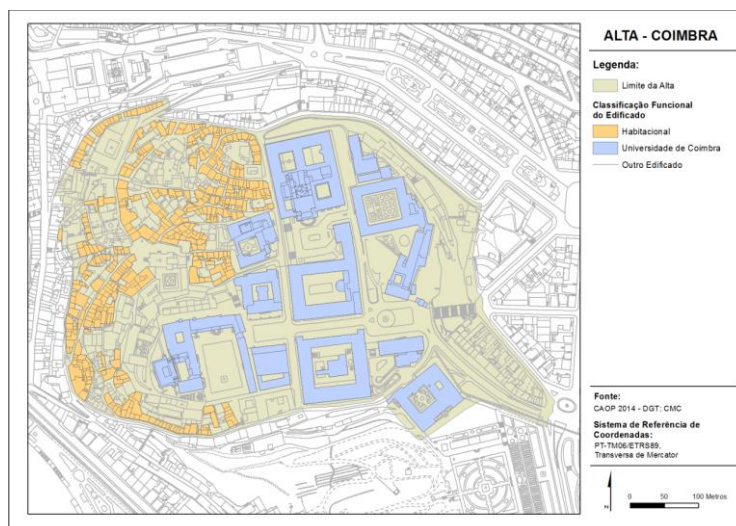


Figura 1 – A “Alta” de Coimbra e as funções residencial e escolar.

Atualmente, além da parte destinada aos prédios da Universidade, a “Alta” é um território urbano maioritariamente habitacional, com algum comércio de proximidade ao nível do piso térreo, nomeadamente de restauração e de venda de produtos artesanais e turísticos, reflexo da expansão da cidade e de suas centralidades para novos espaços, o que obriga seus moradores a se deslocarem para outros setores da cidade, como a “Baixa” (também uma zona histórica, cuja ocupação – “fora de portas” –, por artesãos, feirantes e população plebeia, seguiu-se à da “Alta”, sendo, ainda, uma zona tradicional de comércio e onde se encontram a Câmara Municipal, o Mercado Público e algumas agências bancárias)³⁵ ou, por exemplo, a zona de Celas (que acolhe uma parte significativa dos serviços de saúde da cidade) ou, ainda, as zonas de Solum ou de Santa Clara (na outra margem do Rio), onde estão situados os *shopping centers* da cidade.

³⁵ Os deslocamentos entre a “Alta” e a “Baixa” são feitos, basicamente, por meios de transporte públicos, dos quais se destacam o “Elevador do Mercado” e o “Pantufinhas”, um autocarro de pequenas dimensões, movido a energia elétrica.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A “Alta” é um território envelhecido, com sinais de degradação e mesmo com alguns prédios em situação de abandono. A relação paradoxal abandono/preservação, aliás, torna-se paradigmática no que diz respeito não só à “Alta”, mas à generalidade dos centros históricos na atualidade. A importância da manutenção e preservação de um património histórico e cultural choca-se com as dificuldades encontradas para uma gestão adequada, que contemple, de forma equilibrada, não só os aspetos históricos, culturais e turísticos de determinada localidade, mas que, ao mesmo tempo, torne viável e minimamente confortável a vida quotidiana dos que nela residem, com adequações e adaptações, inclusive em termos de mobilidade e acessibilidade, que normalmente se fazem necessárias em territórios antigos.

Embora os reconhecimentos obtidos através de organismos mundiais, como a UNESCO, no caso da “Alta” de Coimbra, não venham acompanhados de financiamentos diretos, sabe-se que estes reconhecimentos convertem-se em *selos de qualidade*, facilitadores na busca e concretização de recursos e parcerias, públicos e/ou privados, que possibilitem esta gestão. Sabe-se também, entretanto, que, infelizmente, este tipo de reconhecimento também pode representar um estímulo à especulação imobiliária e empresarial, com a prática de preços abusivos, e com a alteração, nem sempre de forma positiva, das dinâmicas de um determinado local (Barata-Salgueiro, 2013). Além disso, muitas vezes, grande parte da população (em particular a mais idosa) fica alheia a todo este processo, tendo sua autonomia ultrajada, principalmente aqueles/as desfavoráveis económica e socialmente.

Como já mencionamos, além do território em questão apresentar-se fisicamente envelhecido e desgastado, o que é visível através de seus prédios, calçamentos e ruas, a região da “Alta” apresenta-se, também, bastante envelhecida em termos demográficos, com 32% de seus moradores estando na faixa etária dos 65 ou mais anos (Figura 2).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

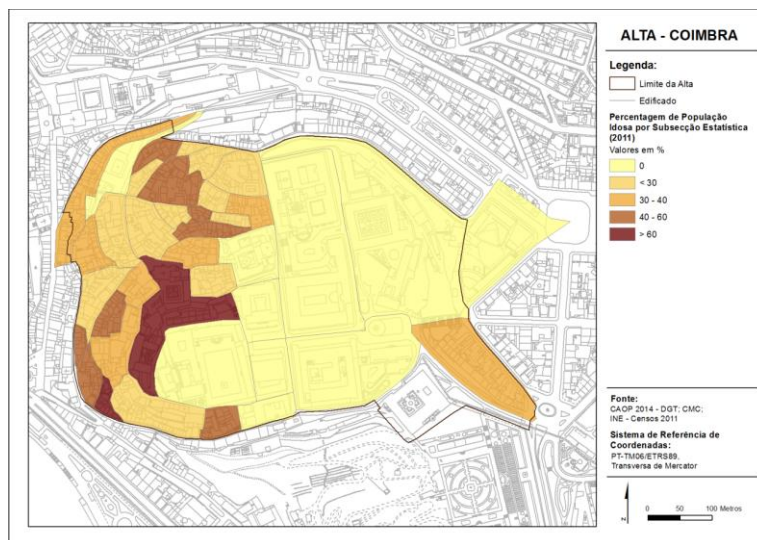


Figura 1 – Percentagem de população Idosa (>65 anos) por subsecção Estatística (Os valores de zero correspondem, na sua totalidade, a subsecções que integram os edifícios do Polo 1 da Universidade)

Esta conjugação – território e população envelhecidos – também pode influenciar negativamente a construção das representações e imaginários, tanto em relação às pessoas idosas, quanto em relação ao próprio território, que acabam por sofrer um processo de desertificação e abandono por parte da população mais jovem, traduzindo-se em segregação espacial e humana.

Outra característica importante do território em estudo é que grande parte da população residente na “Alta” apresenta baixa escolaridade. Quase 26% desta população possui somente o 1º ciclo, sendo que, destes, quase 69% têm idade igual ou superior aos 65 anos (19,20% dos residentes com 65 ou mais anos não possui qualquer nível de escolaridade – Figura 3)³⁶. Esta característica reflete-se no tipo de atividade desenvolvida durante a vida de trabalho ativo, normalmente em ocupações com salários mais baixos, devido às exigências de um mercado de trabalho que sobrevaloriza a educação formal, hierarquizando as profissões e os salários com base neste referencial, refletindo-se, também, na grande maioria das vezes, nos valores das atuais pensões recebidas e, consequentemente, nas condições de vida e das próprias habitações.

³⁶ Dados da BGRI/INE – Censos 2011.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

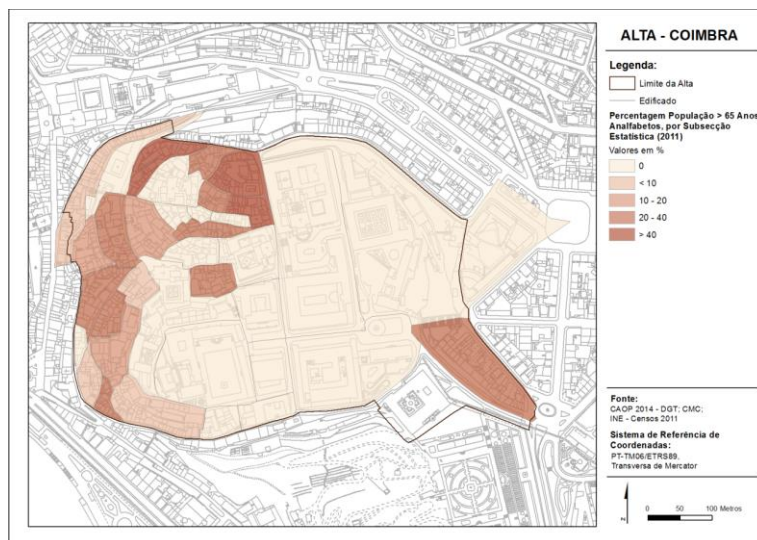


Figura 3 – Percentagem de população idosa analfabeta (>65 anos).

Em relação aos espaços de convívio inter e intrageracional, observa-se que estes são poucos no território estudado, reduzindo-se a algumas esplanadas de cafés e restaurantes, cuja maior concentração é do público mais jovem, em geral estudantes, e de turistas.

Como ponto favorável ao convívio, é importante observar a localização, na zona da “Alta”, de dois templos católicos: a Sé Velha, no centro do território, e a Sé Nova, nos limites da Universidade. Também há dois centros de dia, que reúnem utentes idosos não só da “Alta”, mas de outras localidades da cidade, além de instituições que prestam apoio domiciliário às pessoas idosas com algumas limitações (motoras, psicológicas e/ou cognitivas), com fornecimento de refeições e serviços de higiene pessoal e residencial. Não há, no entanto, qualquer espaço público de características de lazer – parques verdes ou praças com bancos que favoreçam o convívio quotidiano, principalmente o intergeracional. Este convívio, aliás, é muitas vezes conflituoso, com algumas pessoas idosas se sentindo constrangidas ou incomodadas com determinados comportamentos e atitudes de alguns jovens estudantes universitários, que, por sua vez, sentem sua liberdade controlada e limitada.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Territórios educadores inter/intrageracionais, *convivialidade* e “Ética do Cuidado”

Após esta breve reflexão sobre as velhices e os territórios, destacando-se o território da “Alta” como referência, cabe questionar: como transformar os territórios, mesmo os aparentemente mais hostis e intolerantes à diversidade, em territórios educadores inter e intrageracionais?

Em primeiro lugar, é necessária a compreensão de que a intolerância, o egoísmo e o individualismo são reflexos de nossa sociedade contemporânea ocidental, sustentada por uma economia capitalista e por uma política neoliberal, sendo, ao mesmo tempo, reprodutores desta sociedade. Esta estrutura social acaba por perpassar todas as esferas da vida humana, refletindo-se nos imaginários e representações sociais e nas próprias relações quotidianas.

Dessa forma, a contemporaneidade, e a globalização que a caracteriza enquanto paradigma, transformaram os referenciais espaciais e temporais, tornando-os mais flexíveis e permeáveis. Se estas flexibilidade e permeabilidade podem ser vistas de forma positiva, já que o longe pode tornar-se perto, espacial e temporalmente, criando novos arranjos na esfera do trabalho, do ensino, da família e das relações sociais, em geral, e dando certo movimento e liberdade à vida quotidiana, devem, por outro lado, ser analisadas com algum critério e criticidade.

De facto, sob muitos aspetos e, sobretudo, para algumas pessoas, a fluidez contemporânea, sem a rigidez dos compromissos que outrora éramos obrigados a assumir e a cumprir, pode ser interpretada como um facilitador. Muitos horários podem ser geridos individualmente; podemos nos comunicar com pessoas a quilómetros de distância; podemos estabelecer redes extensas de “amigos” virtuais sem, necessariamente, precisarmos conhecê-los pessoalmente; podemos conhecer novos lugares sem precisarmos sair do nossos, e outra série de mudanças que, representam, sim, avanços e vantagens para muitas pessoas.

Para outros tantos milhões de pessoas, entretanto, a globalização, quando é vivenciada, pode ter um sabor bem mais amargo, podendo representar o desemprego, o

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

enfraquecimento ou a perda total de laços sociais, a exclusão, o abandono, o isolamento e a morte social, precedendo a morte, propriamente dita.

Segundo Boaventura de Sousa Santos,

A globalização neoliberal não é um fenómeno completamente novo, dado que o capitalismo foi global desde o início. Mas ela coloca, de facto, novos problemas no que respeita às estratégias de resistência e a formulação de alternativas, não apenas devido ao fracasso das que guiaram, no passado, as lutas anti-capitalistas, mas também porque, pela primeira vez na história ocidental moderna, o capitalismo apresenta-se como um modelo civilizacional global, que subordina praticamente todos os aspectos da vida social à lei do valor (Santos, 2004, p. 04).

Este “modelo civilizacional global”, mencionado por B. S. Santos (2004), enfatiza, a partir de um alicerce liberal, o individualismo como princípio, acirrando a competitividade e propiciando o desinteresse pelo outro e a falta de responsabilidade de cada um sobre o todo. De par com a política neoliberal, a lógica do mercado, fomentada pela economia capitalista, que tem o lucro como objetivo central, sobrevaloriza a atividade laboral remunerada, transformando os sujeitos reformados – os “inativos” –, em sua maioria idosos, em “inimigos da sustentabilidade social”. Nesse sentido, Vaz (2008, p. 39) refere que, de acordo com esta lógica, “as pessoas são classificadas como ativas, as que têm uma atividade com valor de mercado, e inativas as que, na acepção restritiva de produção, não têm atividade”.

Aliados aos paradoxos que marcam as sociedades ocidentais contemporâneas, temos os territórios, que podem, com suas diferentes dinâmicas, composições e identidades, de um lado, acentuar os estereótipos, preconceitos e desigualdades, ou, de outro, minimizá-los, tornando as relações e as vivências sociais mais ricas, significativas e felizes para todos/as, incluindo as pessoas idosas. Diante disso, volta à tona a pergunta lançada na abertura desta seção, que pode ser traduzida em: como identificar e aproveitar

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

o potencial educativo dos diferentes territórios para a promoção de relações sociais entre e intra gerações mais humanas?

Em nossa concepção, há que se promover uma mudança paradigmática, com as transformações comportamentais sendo reflexo das transformações das mentalidades. Para tanto, apostamos no resgate de valores humanos básicos, como o respeito, a dignidade, a igualdade e a solidariedade a partir dos princípios filosóficos da “Ética do Cuidado” e da *convivialidade*, compreendidas como formas coletivas de se posicionar no mundo.

Filologicamente, a palavra “cuidado” tem o significado de “cura”, que em latim, “coera”, significa “cuidado”, “desvelo”, “preocupação” com o outro partícipe de uma relação de amizade e/ou de amor (Boff, 1999, p. 42). Visto enquanto uma ética, um fundamento moral, o cuidado não é um ato individual e singular (em oposição a plural). Tampouco é uma atitude eminentemente feminina, unicamente sob o encargo e responsabilidade das mulheres. O cuidado é, sim, uma maneira de ser, de olhar, de se situar e de atuar no mundo. É uma “atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento efetivo do outro” (Boff, 1999, p. 12). Também é uma atitude que revela o desprendimento individual em prol de um bem maior, porque coletivo. Assim, as possibilidades e potencialidades do cuidado enquanto “crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de *convivialidade*” (Boff, 1999, p. 03), passam pela educação, em todas as suas instâncias: formal, informal e não-formal.

A *convivialidade* (ou *convivialismo* ou, ainda, *convivencialidade*), enquanto um conceito, foi criada e desenvolvida a partir da herança de Ivan Illich³⁷ em resposta às

³⁷ Pensador humanista austríaco falecido, aos 76 anos, em 2002, criador da *convivencialidade*, teoria sobre a limitação do crescimento nas sociedades industrializadas, que embasa “uma nova concepção do trabalho e de uma ‘desprofissionalização’ das relações sociais que concernem igualmente à educação e à escola” (Gajardo, 2010, p. 20).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

quatro grandes crises – moral, política, económica e ecológica – vividas pelas nossas sociedades e acentuadas no início deste século XXI (Caillè, 2013, s/p).

A vivência de uma “Ética do Cuidado” a partir dos pressupostos do *convivialismo* tem como principais instrumentos a indignação e a vergonha; o sentimento de pertencimento a uma comunidade humana mundial; e a mobilização dos afetos e das paixões (Manifesto Convivialista, 2013). Assim sendo, este paradigma deve ser vivido, nas práticas quotidianas, em nosso entendimento, a partir do resgate das relações de proximidade, da solidariedade local, do desenvolvimento de um sentimento de corresponsabilidade *de e para* todos/as, onde todos/as e cada um/a constituem uma parte imprescindível de um todo complexo, em uma compreensão de que os problemas e situações de desvantagens dos grupos mais vulneráveis são resultados de uma complexidade de fatores que extrapolam os problemas eminentemente individuais, sendo, portanto, de responsabilidade coletiva (Lúcio, 2009, p.318).

Estas vivências só podem ser fomentadas através da educação, principalmente – mas não só – da educação não-formal, vivida e construída no dia-a-dia das relações quotidianas, de trocas horizontais e não hierárquicas. Nesse sentido, os territórios têm um importante papel, sendo fundamental a sua transformação em *territórios educacionais*.

Entendemos por territórios educacionais aqueles que não só acolhem a diversidade e a diferença (geracional, de idade, cultural, social, religiosa, escolar, de sexo, de gênero), como também as usufruem para o aprendizado, na construção e aperfeiçoamento constantes das relações. No caso da “Alta” de Coimbra, por exemplo, é necessária a criação de espaços que propiciem o convívio e a expressão da diversidade, como espaços públicos com atividades multigeracionais, com estímulo às trocas e aos compartilhamentos de experiências, de favores, de mutualidades, de diálogos, de cuidados. O reconhecimento – e não a mera tolerância – às diferenças (de ritmos, de escolhas, de trajetórias) deve ser ensinado/aprendido e cultivado a partir de comportamentos e exemplos diários. Ações isoladas não bastam, mas podem se constituir em importantes alavancas para as necessárias transformações nas formas de pensar e,

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

consequentemente, de agir, das pessoas, devendo ser estimuladas, mas, principalmente, propagadas e multiplicadas. Os espaços já existentes devem ser aproveitados, como os largos, onde podem ser instalados bancos de praça; os centros de dia e os centros paroquiais, que podem desenvolver, em parceria com a Universidade, por exemplo, atividades culturais, educativas, prestação de serviços e orientação jurídica, de saúde, de higiene, de acompanhamento, que privilegiem todos os públicos. Aos utentes dos serviços de apoio domiciliário podem ser propiciadas visitas, organizadas por escolas da cidade, com atividades como leituras, conversas com escuta atenta, audições musicais.

O poder público, por sua vez, também pode fazer a sua parte, reativando, através de incentivos próprios, como isenções de impostos, por exemplo, o comércio comunitário, independente das grandes redes e corporações, com venda de produtos alimentícios e de higiene básicos. Além disso, a acessibilidade também pode ser facilitada, com a instalação de corrimãos em todas as escadarias da “Alta”, bem como de passeadeiras de conforto, faixa de calçamento construída em material mais regular e menos escorregadio que as pedras que revestem a maioria das ruas da “Alta”.

Considerações Finais

O propósito deste texto era pensar os territórios como espaços educativos inter e intrageracionais a partir da “Ética do Cuidado” e da *convivencialidade*. Como referência, tomamos o território da “Alta” do casco histórico de Coimbra, com suas especificidades geográficas, históricas e demográficas. Partimos da caracterização da velhice na contemporaneidade, compreendendo que a complexidade e os paradoxos desta fase histórica, com uma globalização facilitadora, para alguns; fustigante, para muitos; com a alteração dos referenciais de trabalho, família, tempo, espaço, impõem-nos um necessário olhar plural sobre as velhices e as relações sociais.

Em seguida, “visitamos” rapidamente o território da “Alta”, contextualizando-o geográfica, histórica e demograficamente. Finalizamos com uma análise sobre a necessidade de, num contexto contemporâneo marcado pela economia capitalista e por uma política neoliberal, promovermos uma mudança paradigmática embasada em uma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“Ética do Cuidado” e no princípio da *convivialidade*, a partir da construção de *territórios educativos* que fomentem o fortalecimento dos laços sociais através do convívio atento, respeitoso, solidário e interdependente entre as gerações, transformando a/s velhice/s, assim como as outras fases da vida, em uma experiência rica e satisfatória.

Concluimos que as transformações necessárias só serão possíveis através da educação – especialmente, neste caso, a não-formal – e da potencialização dos diferentes territórios enquanto espaços educativos e de convívio, além da afirmação positiva das diferenças, que devem ser vistas como ganhos, a partir de referenciais próprios, e não em comparação com um padrão específico e pré-determinado.

Referências Bibliográficas

- Barata-Salgueiro, T. (2013). “Do centro às centralidades múltiplas”. In, Fernandes, J.A.V.R. e Sposito, M. E. B. (Orgs.), *A nova vida do velho centro nas cidades portuguesas e brasileiras*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/CEGOT.
- Beauvoir, S. (1970). *A Velhice: Realidade Incômoda*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar – Ética do Humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. Disponível em: <http://www.vozes.com.br>.
- Caillé, A. “O convivialismo, uma ideia nova para evitar a catástrofe”. *Entrevista a Alain Caillé*. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br>.
- Chamboredon, J. C., & Prévot, J. (1986). “O ‘ofício de criança’: definição social da primeira infância e funções diferenciadas na escola maternal”. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, 59, 32-56.
- Coletivo Convivialista (2013). *Manifesto Convivialista: Declaração de interdependência*. São Paulo: Annablume Editora.
- Debert, G. G. (1999). “A construção e a reconstrução da velhice: família, classe social e etnicidade. In, Neri, A. L. & Debert, G.G. (Orgs.), *Velhice e Sociedade*. Campinas, SP: Papirus, pp. 41-68.
- Debert, G. G. (2004). *A reinvenção da velhice*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Fapesp.
- De Certeau, M. (1998). *A invenção do Cotidiano – Artes de fazer*. 3ª edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Elias, N. (2001). *A solidão dos moribundos, seguido de Envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Featherstone, M. (2007). *Consumer Culture and Postmodernism*. Londres: Sage Publications.
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e sociedade: demografia, família e políticas sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gajardo, M. (2010). *Ivan Illich*. Tradução e organização: José Eustáquio Romão, Coleção Educadores, MEC/Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana.
- Lipovetsky, G. (2009). *A Felicidade Paradoxal. Ensaio sobre a Sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Lúcio, A. L. (2009). “A doença da pobreza”. In: *Revista O Tempo da Vida*, Fórum Gulbenkian de Saúde sobre o Envelhecimento 2008/2009. Cascais: Príncípia, pp. 309-323.
- Moody, H. R. (1993). “Overview: What is Critical Gerontology and Why is It Important?”. In: Cole, T. R. et al. (Orgs.), *Voices and Visions of Aging: Toward a Critical Gerontology*. New York: Springer.
- Santos, B. S. (2004). *O Fórum Social Mundial: Manual de Uso*. Madison, Dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>.
- Vaz, E. (2008). *A velhice na primeira pessoa*. Penafiel: Editorial.
- Veiga, M. R. M., Cordeiro, A. M. R., & Ferreira, S. C. M. (2014a). “Territorialidades educadoras na construção de velhices com qualidade”. *Revista Saber e Educar*, 19, 116-127.
- Veiga, M. R. M., Cordeiro, A. M. R., & Ferreira, S. C. M. (2014b). “Velhices e territórios: uma reflexão sobre saúde e qualidade de vida dos idosos a partir do território”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicologia*, 2 (1), 97-104.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

AS FINALIDADES EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA DE JOHN DEWEY

Ana C. Festas¹, Ana Souto e Melo² & António F. Gomes³

¹Escola Superior de Educação de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal),
festas.cristina@gmail.com

²Escola Superior de Educação de Viseu (CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal),
anamelos@esev.ipv.pt

³Escola Superior de Educação de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal),
antogo@esev.ipv.pt

Resumo

John Dewey deixou um legado educacional muito amplo na pedagogia contemporânea, constituindo a base sobre a qual se ergueu parte significativa dos princípios da Escola Nova. A proposta pedagógica de Dewey estabelece as bases para a educação ativa, onde a aprendizagem experiencial e o compromisso entre o aluno e o seu meio são aspetos fundamentais para a construção do seu conhecimento. Ao analisarmos as Finalidades da disciplina de Educação Tecnológica, constatamos que esta tem como intuito potenciar o desenvolvimento de aprendizagens básicas conducentes ao crescimento pessoal do aluno e ao seu desempenho enquanto cidadão autónomo, crítico e interveniente na sociedade, cumprindo, assim, uma função formativa e de orientação polivalente. Pretendemos com o presente trabalho, apresentar resultados de um estudo sobre de que forma as Finalidades da Educação Tecnológica se enquadram nos ideais pedagógicos impulsionados por John Dewey e que atividades desenvolvidas nesta disciplina se enquadram na pedagogia deste autor, através da opinião de trinta e dois professores, pertencentes a quatro Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu. Recorremos a uma metodologia de investigação quantitativa e qualitativa, cujo instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário com perguntas de resposta aberta e fechada. Os resultados obtidos demonstram que os professores inquiridos evidenciam uma estreita relação entre as Finalidades da disciplina de Educação Tecnológica e a pedagogia de Dewey. Contudo, as alterações implementadas pela nova Reforma Curricular, respeitantes a esta disciplina, nem sempre permitem adequar os princípios pedagógicos de Dewey ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Tecnológica.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Palavras-chave: Escola Nova, Pedagogia de John Dewey, Educação Tecnológica, Finalidades Educativas.

Introdução

A proposta pedagógica apresentada por John Dewey constituiu a base sobre a qual se ergueu parte significativa dos princípios da Escola Nova (de finais do século XIX até meados do século XX). John Dewey, descontente com as desigualdades sociais e consciente de que a escola é a base da sociedade, desenvolveu estudos progressistas no âmbito da educação entendendo-a como principal motor de transformação da sociedade. Segundo os postulados de Dewey, todo o processo pedagógico e de aprendizagem deveria ser pensado em virtude da criança e do que esta é enquanto ser social crítico, capaz de entender e de intervir ativamente na sociedade. Neste sentido, a aprendizagem experiencial, o papel ativo do aluno na construção da aprendizagem, o trabalho de grupo no âmbito da aprendizagem cooperativa/colaborativa, tornaram-se princípios fundamentais na proposta de Dewey, favorecendo, segundo o mesmo, o alcance efetivo de competências de cidadania (Dewey, 2002, 2007).

Analisando a ação formativa da disciplina de Educação Tecnológica (ET), podemos verificar que a mesma se perspetiva fortemente em torno da aquisição de competências relacionadas com conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores. Esta disciplina encaminha os alunos, em especial, para a cidadania nas suas várias dimensões, através do desenvolvimento de competências relativas ao utilizador individual, aquele que sabe fazer utilizando corretamente a tecnologia em situações problema do dia-a-dia; de competências do utilizador profissional, que interage com a tecnologia e com o mundo do trabalho; e, por último, competências referentes ao utilizador social, que permitem tomar decisões tecnológicas, conscientes e corretas relativamente ao ambiente, participando de forma crítica e construtiva na sociedade (Ministério Educação, 2001).

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar uma síntese de um estudo desenvolvido no âmbito da realização de um Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica onde refletimos, em especial, sobre as Finalidades da ET no âmbito

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

da pedagogia desenvolvida por John Dewey. Seguindo a lógica deste pensamento, ambicionamos, com esta investigação, analisar a pedagogia promovida por este pedagogo e o seu eventual contributo para o processo de ensino e de aprendizagem, em particular para a lecionação da disciplina de ET.

Num primeiro momento, pretendemos perceber de que forma as Finalidades da ET se enquadram nos ideais pedagógicos impulsionados por John Dewey; num segundo momento, pretendemos com este estudo, saber se as atividades desenvolvidas nesta disciplina se enquadram na pedagogia de Dewey, detetando eventuais dificuldades para a sua implementação.

Enquadramento Teórico

Princípios e pressupostos do pensamento educacional de John Dewey

John Dewey é considerado como um dos maiores teóricos educacionais, sendo que o seu ideário pedagógico e a teoria curricular por ele defendida tiveram uma longa e significativa repercussão na educação do século XX (Sprinthall & Sprinthall, 1993) e, ousamos dizer, na Educação do século XXI, abraçando de forma transversal todos os níveis de ensino, agora presente de forma mais assertiva no ensino superior com a implementação do Processo de Bolonha (Souto-e-Melo, 2013).

O pensamento pedagógico de John Dewey questionou as metodologias desenvolvidas pela Escola Tradicional que se baseavam nas teorias behavioristas e associacionistas da aprendizagem que se centravam na transmissão de conteúdos, de saberes construídos e estruturados de acordo com as convicções do professor (Altet, 1997). A pedagogia de Dewey, por sua vez, valorizava e defendia o “aprender fazendo”, enaltecendo a célebre expressão “*learning by doing*”. Segundo este autor, através da aprendizagem experiencial, era possível que a tarefa prática fornecesse ao aluno uma motivação genuína para a aprendizagem, pondo-o em contacto direto com a realidade vivencial. À medida que as faculdades mentais e os conhecimentos do aluno vão aumentando, a tarefa prática deixa de ser apenas e só um passatempo agradável e converte-se, cada vez mais, num meio, num instrumento, num órgão de compreensão, transformando-se em conhecimento. Assim, no entender de Dewey, qualquer atividade é um caso de ciência aplicada e esta ligação deveria determinar o estatuto das atividades práticas na educação (Dewey, 2002).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Deste modo, Dewey considerava a experiência, o saber fazer, como sendo o primeiro passo para o desenvolvimento progressivo da aprendizagem. Na perspectiva deste autor, as crianças deveriam manipular materiais antes de lidarem com outro tipo de abstração ou reflexão. Ou seja, deveriam explorar fisicamente o meio local para se compreenderem a si próprias e ao mundo. A utilidade de uma determinada atividade para alcançar um fim concreto é que torna essa mesma atividade significativa para as crianças. Neste sentido, a aprendizagem ocorrerá mediante a proposta de atividades úteis aos alunos, atividades cujas consequências os afetem. Esta utilidade prática contribui para reforçar a caracterização do pensamento da criança como pensamento concreto (Roldão, 1994).

Operacionalizando a sua pedagogia, Dewey desenvolveu ambientes de aprendizagem nos quais as crianças se envolviam ativamente no processo de ensino e aprendizagem, uma posição revolucionária para os educadores da época, porque modificou significativamente o processo educativo vigente. O objetivo de Dewey era o de criar um currículo baseado na experiência, que promovesse uma aprendizagem mais eficaz e uma maior competência para a vida (Rocha, 1988).

Adepto do trabalho de grupo e da aprendizagem cooperativa, Dewey acentuava o papel da escola na educação dos alunos para o exercício da cidadania. John Dewey considerava que a mente humana não aprende como se fosse um vazio de matéria e, por conseguinte, os factos presentes na aprendizagem para serem apreendidos têm de ter alguma relação com a experiência anterior do indivíduo ou com as suas necessidades atuais. Este autor assumiu que o objetivo da educação é o de dar aos jovens as coisas de que necessitam para se desenvolverem de modo ordenado e sequencial enquanto membros ativos de uma sociedade. Por esse motivo, Dewey defendeu que a educação é um processo de interesses e de esforços, sendo basicamente uma reconstrução contínua da experiência (Dewey, 2007).

Neste âmbito, salienta Dewey (2002), em termos educativos, as atividades de aprendizagem não se devem reduzir a meras formas de ocupação rotineira que visem apenas e só a aquisição de uma mestria técnica, deverão ser antes centros ativos de descoberta científica sobre os materiais e os processos naturais, sendo estes os pontos de partida fundamentais para os alunos compreenderem o desenvolvimento histórico do ser

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

humano. Os alunos compreendem isto por si próprios, em contacto com os materiais concretos, orientados por perguntas e sugestões do professor. A compreensão científica, assim adquirida, torna-se um instrumento indispensável para a participação livre e ativa na vida em sociedade. A partir deste pressuposto, a finalidade da educação mudou radicalmente e passou a ser um auxílio à criança, no sentido de esta resolver os problemas concretos do seu quotidiano envolvendo o meio físico e social em que vive. Desta forma, o aluno passou a ser o centro da ação educativa (Dewey, 2002).

No âmbito deste pensamento, o programa de ensino deve ser uma fonte de conhecimento e não um acumulador de informação. A própria escola deve ser convertida num genuíno centro de vida comunitária ativa, em vez de um lugar isolado onde se aprendem as lições despegadas da realidade vivencial dos alunos (Dewey, 2002). A partir desta nova ideologia pedagógica, a ação educativa começa a ser compreendida como um processo de desenvolvimento social, acreditando que a sociedade influencia a moral individual, sendo, desta forma, necessário e importante ter uma sociedade bem formada num sistema educativo dinâmico que promova a democracia (Trindade, 2009).

Dewey (2002) destaca a importância da “nova educação” como processo de educar para o serviço social, referindo que sempre que se pretende discutir um novo movimento educativo, será particularmente necessário que se adote um ponto de vista mais amplo, ou social, pois as modificações nos métodos e programas educativos são, de igual modo, um produto das mudanças na situação social e um esforço para satisfazer as necessidades de uma sociedade futura que se está a formar.

Finalidades da Educação Tecnológica

A tecnologia é parte intrínseca da vida do ser humano, coabita connosco desde os objetos mais simples aos sistemas mais sofisticados, não sendo possível contemplar a cultura e a obra sem a sua presença. É indispensável uma formação básica escolar em tecnologia que habilite as crianças e jovens a dominar conceitos e operações básicas, a compreender problemas sociais e éticos, a participar crítica e construtivamente na resolução de questões quotidianas, a utilizar instrumentos tecnológicos de produção, de comunicação, de pesquisa, de resolução de problemas e de tomadas de decisão, face ao papel transformador da tecnologia nas nossas vidas em toda a sociedade. Neste contexto

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

e perante as constantes transformações que a tecnologia provoca na sociedade e no ambiente, será fundamental que o aluno adquira uma cultura e literacia tecnológica a fim de entender o poder dessa tecnologia e as consequências por ela produzidas, tornando-se capaz de agir socialmente, isto é, de a utilizar e dominar (Ministério da Educação, 2001).

A disciplina de ET estrutura-se a partir de competências universais que promovem o pensamento tecnológico através de operações cognitivas e experimentais da técnica, da realização de ações e experiências sistemáticas, de modo a desenvolver no aluno o prazer pela compreensão do objeto técnico, da tecnologia e dos processos de construção e fabrico. Através da mobilização e transferência de conhecimentos tecnológicos de outras áreas, a ET procura dar um sentido integrado ao trabalho escolar e à formação pessoal (Ministério da Educação, 2012). A dita disciplina segue o caminho das inovações não como descobertas em si, mas como uma busca da compreensão dos novos papéis e funções que o ser humano tem na sociedade, provenientes, por sua vez, das novas relações sociais. Não há uma preocupação específica em ensinar uma tarefa ou ofício a um educando, mas sim em fazer despertar nele o valor da tecnologia, da utilização, da capacidade e da possibilidade que este possui de poder transformar e criar novas tecnologias.

As orientações curriculares constantes do programa de ensino da ET para os 7.º e 8.º anos de escolaridade (Ministério da Educação, 2001) referem que esta disciplina tem como desígnio completar/aprofundar as aprendizagens básicas que promovam o desenvolvimento pessoal do aluno e o seu desempenho enquanto cidadão autónomo, cumprindo, desta forma, uma função formativa mais abrangente e fazendo a ponte entre a educação e a vida ativa. Segundo o mesmo programa, estes aspetos irão facilitar a relação do aluno com os sistemas sociais, económicos/produtivos, ecológicos, técnico-tecnológicos no seu futuro profissional (Ministério da Educação, 2001).

Fazendo convergir a opinião de alguns autores, João Batista (1998) divide em cinco planos da literacia tecnológica as Finalidades da ET, a saber: a) familiarização com a técnica, perceção da sua presença, natureza e importância no quotidiano, na produção e na civilização; b) capacitação para fazer algo, entre outros, o uso, a produção e a conceção de objetos técnicos; c) conhecimento dos dispositivos fundamentais que compõem os objetos técnicos; d) valorização social dos processos, artefactos, sistemas e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

envolvimentos técnicos; e) orientação pessoal e decisão relativamente a uma carreira profissional na técnica.

Pedagogia de John Dewey e as Finalidades da Educação Tecnológica

Analizadas a pedagogia promovida por John Dewey e as Finalidades da ET, verificamos que existem similitudes nos princípios inerentes e defendidos por cada uma delas. No sentido de melhor compreender o alcance destas semelhanças, iremos aqui, de forma sucinta, desenvolver os pontos que consideramos pertinentes neste cruzamento de ideias. Iniciamos esta abordagem com o propósito central do modelo pedagógico de John Dewey que, no geral, consistia na defesa da união entre o saber e o fazer.

É notório que o conceito de experiência faz parte do núcleo duro do pensamento pedagógico de Dewey. O método experimental compreendia duas dimensões: fazer através da experimentação. Dewey entendia que o conhecimento não devia ser separado da ação e que a motivação do aluno dependia da existência de uma relação íntima entre os fins e os meios (Dewey, 2002).

A teoria educacional de John Dewey, na sua obra *Democracia e Educação* (2007), expõe de forma sistemática o que este autor considerava ser os princípios teóricos orientadores de uma nova educação e que “têm fornecido uma base filosófica ao conceito da criança como pensador e que permaneceram influentes ao longo de diversas reformas curriculares” (Roldão, 1994, p.67). São eles: o princípio da atividade, o princípio da utilidade, o princípio da democracia e o princípio científico (Dewey, 2007).

Conforme já foi referido, o princípio da atividade é um dos pontos centrais da pedagogia de Dewey. Este pedagogo refere que “o ideal de crescimento resulta na conceção de que a educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência [...] que acrescenta o significado desta e que aumenta a capacidade de dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey, 2007, pp. 79-80), num processo de conhecimento progressivo. Este autor considerava, ainda, que “uma atividade que acarrete educação ou instrução torna-nos conscientes de algumas relações que, anteriormente, eram impercetíveis” (Dewey, 2007, p. 80), numa relação íntima entre

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

aprendizagem significativa e ação. Deste modo, o aprendiz é um agente ativo do seu próprio conhecimento e a atividade constitui o motor da aprendizagem (Gaspar, 2003).

Segundo Maria do Céu Roldão (1994), a insistência de Dewey em considerar a atividade como uma condição para a aprendizagem e a percepção da criança enquanto aprendiz ativo aparece associada em documentos curriculares atuais. No respeitante à ET, o último documento que enuncia as Metas Curriculares para o EB desta disciplina refere que as mesmas pretendem estimular um universo em que se promove a articulação de conteúdos e a expansão de conhecimento, privilegiando “ações orientadas para experiências práticas, que se transformam numa parte ativa do conhecimento” (Ministério da Educação, 2012, p.3).

Um outro princípio fundamental no modelo de Dewey (2007) é o princípio da utilidade que se refere ao poder de reter da experiência aspetos que possam ajudar a resolver os problemas numa situação futura. Para que a estimulação das destrezas manuais produza efeitos verdadeiramente educativos, é necessário que a obra a realizar corresponda a um interesse real do aluno. O significado de uma atividade depende da sua utilidade, tal como é entendida pelo sujeito, pelo que a escola deveria encorajar a aprendizagem através de atividades baseadas na resolução de problemas que iriam unificar e integrar as várias áreas de conhecimento em situações problemáticas, tal como surgem na vida real (Roldão, 1994). Também nesta abordagem verificamos semelhanças com as Finalidades da ET e metodologia por ela utilizada. O Método de Resolução de Problemas é, pois, uma simplificação da Metodologia Projetual de design (Munari, 1988) e assenta em seis fases fundamentais, a saber: situação/problema, enunciado, investigação, projeto, realização e avaliação/testagem sendo simultaneamente elemento de aprendizagem e elemento estruturador da estratégia de ensino e da aprendizagem desta disciplina, permite potenciar as aprendizagens de tipo participativo e ativo, concretizadoras de uma formação que seja ao mesmo tempo operatória (saber-fazer) e crítico-reflexiva (saber-ser e saber situar-se). A aprendizagem desenvolve-se, então, num processo de produção de uma intervenção tecnológica, correspondendo esta à elaboração da solução consequente a um problema real. Esta dimensão integradora da metodologia corresponde, ainda, ao ponto de encontro entre os diferentes elementos culturais,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

científicos e técnicos, promovendo a interdisciplinaridade, uma das Finalidades da ET pela integração das humanidades/artes, das ciências e da tecnologia (Porfírio, 1992).

Outro princípio basilar no modelo pedagógico de Dewey é a democracia. Este autor defendeu um ideal democrático na educação, ou seja, uma vez que esta é um processo social, a sua construção implica um determinado ideal social. Nesta lógica, um governo eleito por sufrágio popular não poderá ser bem-sucedido sem que aqueles que o elegeram sejam instruídos e estes apenas poderão existir se lhes proporcionarem educação. Torna-se, então, necessário que a escola dê a todos as competências necessárias para poderem participar ativamente na vida pública (Dewey, 2007). Se a criança tiver vivências democráticas dentro da comunidade escolar, ela aprende e desenvolve essa competência (Rocha, 1988).

Fazendo o respetivo cruzamento entre o princípio da democracia defendido por Dewey e as Finalidades da ET, constatamos que esta disciplina se orienta para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transversais, válidas em diferentes situações e contextos do quotidiano. Referimo-nos ao utilizador individual, utilizador profissional e, em especial, ao utilizador social que dispõe de competências que lhe permitem compreender e participar nas escolhas dos projetos tecnológicos, crescendo em responsabilidade, autonomia, tolerância, na tomada de decisões e no agir social, como cidadão participativo e crítico (Ministério da Educação, 2001). Segundo Grinspun (2001), há um carácter educacional e social na tecnologia. Trabalhar esses dois pólos é o compromisso de uma educação de qualidade que tem na tecnologia a base tanto de um saber-fazer, como de um fazer-saber-para quê.

O princípio científico, por sua vez, surge, como a componente que fecha o círculo do modelo pedagógico de Dewey onde é salientada a importância da ciência na educação “(1) como um meio para compreender as recentes transformações ocorridas, na época, nas sociedades industrializadas, (2) como instrumento para desenvolver a reflexão analítica e o pensamento crítico e (3) como fator necessário ao progresso humano” (Roldão, 1994, p. 71).

Dando seguimento a este cruzamento de ideias, o grande desafio da tecnologia é o desenvolvimento tecnológico e as suas repercussões na sociedade, que irão depender da

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

capacitação científica da mesma. Porém, para que haja esta formação científica, tem que existir necessariamente uma educação científica. Não podemos pensar em tecnologia somente como resultado e produto, mas como concepção e criação, e para isto não só precisamos do ser humano para concebê-la mas, e sobretudo, da educação para formá-lo. Na tríade ciência-tecnologia-sociedade, a educação tem um lugar de destaque pelo que esta produz e desenvolve, mas sobretudo pelo que pode construir. Neste sentido, a ET seria a mediação para discutir os pontos principais entre esta educação (o quê, para quê e como formar) e as tecnologias (Grinspun, 2001).

Para Grinspun (2001), a ET serve para formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana e ter as condições de, convivendo com o outro, participar na sociedade em que vive e transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos.

Se analisarmos os princípios teóricos orientadores da nova educação, impulsionada por John Dewey, onde a noção de experiência, transação ativa e democrática entre o aluno e o seu meio envolvente são princípios fundamentais (Avanzini, 1978) e os compararmos com as Finalidades da disciplina de ET, verificamos que existem pontos em comum, especificamente na competência do saber-fazer e no ensino que se adquire através da descoberta com base em atividades de pesquisa, observação e exploração, da análise de problemas e resultados, na relação ativa e crítica do aluno com o meio e nos valores desenvolvidos no âmbito da cidadania. Após esta análise, concluímos que as Finalidades da ET ao nível teórico se enquadram nos princípios preconizados ou desenvolvidos por John Dewey.

Metodologia

Tendo em conta as questões empíricas e os objetivos desta investigação já enunciados, optou-se por realizar um estudo de paradigma quantitativo e qualitativo (Carmo & Ferreira, 1998) por considerarmos que nem um nem outro, por si só seria suficiente para a compreensão ampla da realidade do nosso estudo. Assim, pareceu-nos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

adequado utilizar um questionário como técnica de recolha de dados, por constituir um meio na obtenção de informação pertinente para a consecução de alguns dados concretos e mensuráveis (Tuckman, 2002).

Por constituir um meio complementar para a obtenção de informação relevante no sentido de alcançarmos os objetivos da nossa investigação e para travar a crueza dos números, apoiámo-nos, também, na investigação qualitativa, nomeadamente na análise de conteúdo de duas questões de resposta aberta que fazem parte do questionário, recorrendo ao método indutivo e descritivo e ao estudo das perceções pessoais, elaboradas a partir de constatações particulares que, no nosso caso, derivam das experiências letivas dos professores de ET. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os métodos qualitativos “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação” (p.16). Para a análise das respostas abertas do questionário utilizámos a análise de conteúdo sugerida por Bardin (1995).

A amostra do nosso estudo é composta por 32 professores de ET de quatro Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu. Enquadra-se no tipo de amostragem não probabilística, por conveniência, visto que a sua escolha dependeu dos critérios do investigador (Carmo & Ferreira, 1998) que neste caso, se prenderam com questões relacionadas com a facilidade de contactos com os professores inquiridos.

Resultados

Procurando dar resposta às questões propostas para esta investigação, apresentam-se agora os resultados mais relevantes deste estudo organizados segundo os princípios teóricos orientadores da teoria educacional de John Dewey (2007), anteriormente explanados. Relativamente ao princípio da atividade, a maioria dos professores inquiridos concordaram com a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de ET se realiza através da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento; que os alunos desenvolvem a capacidade de manipular e explorar os materiais e que esta disciplina é centrada no saber-fazer, desenvolvendo no aluno a capacidade de esforço, perseverança e de disciplina.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

No âmbito do princípio da utilidade, a globalidade dos participantes revelou-se concordante considerando que as práticas de ensino da disciplina proporcionam ao aluno descobrir e desenvolver talentos pessoais contribuindo para a escolha de uma carreira profissional futura. No que concerne ao princípio da democracia, a maioria dos participantes revelou a máxima concordância no que diz respeito ao facto de os alunos nas aulas ET desenvolverem a capacidade de comunicação e de cooperação cultivando atitudes solidárias orientando os alunos para a cidadania ativa, responsável e crítica. No respeitante ao princípio científico, a maioria dos inquiridos são unânimes em considerarem que a disciplina de ET permite que o aluno conheça a história e evolução dos materiais e objetos, relacionando e integrando os diversos saberes adquiridos também noutras áreas curriculares.

Passando para a análise dos resultados relativos ao trabalho de projeto, a maioria dos participantes concorda com a ideia de que os alunos desempenham um papel preponderante no processo de aprendizagem da disciplina de ET, e que Método de Resolução de Problemas, desenvolvido, em especial, nas Unidades de Trabalho é uma metodologia que favorece esse envolvimento.

Pode dizer-se que em relação às condições oferecidas para a lecionação da disciplina de ET, os professores inquiridos referiram-se à inexistência condições físicas apropriadas ao trabalho técnico e experimental da disciplina; à falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais adequados à lecionação dos conteúdos; à existência de turmas com um número avultado de alunos e à falta do par pedagógico, aspeto que impossibilita um trabalho sustentado e aumenta o risco de acidentes; à insuficiência de horas letivas semanais para a lecionação da disciplina; à desvalorização curricular da ET que, com a nova reforma curricular, passou de uma disciplina de frequência obrigatória para uma disciplina de oferta de escola no 7º e 8º anos de escolaridade; à inadequação das Metas Curriculares para a lecionação da disciplina, desvirtuando o seu carácter prático e experiencial, onde é impraticável a aplicação do Método de Resolução de Problemas. Os docentes inquiridos referiram ainda que existe uma desvalorização por parte da sociedade relativamente à importância desta disciplina para a formação integral dos alunos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Em relação à natureza da ET, no âmbito do currículo do EB, os professores aludiram que esta deveria ser de frequência obrigatória e anual no 3º Ciclo do EB, no sentido de dar continuidade e consolidar os conhecimentos adquiridos no 2º Ciclo. No que se refere à metodologia para a leção dos conteúdos, os professores inquiridos indicaram que a componente prática deve estar associada à teoria para melhor compreensão dos conteúdos e que as fases do Método de Resolução de Problemas é uma metodologia que favorece essa apreensão. No que concerne à formação dos professores que lecionam a ET, os participantes referiram que deveria haver mais formação específica e contínua nesta área. Segundo os mesmos, este aspeto contribuiria para a valorização da disciplina.

Discussão e Conclusão

A maioria dos participantes revelou um grau de concordância máximo no que respeita à disciplina de ET permitir que o aluno conheça a história e evolução dos materiais e objetos, relacionando os diversos saberes, aspeto que está em conformidade com as orientações pedagógicas de Dewey (2002). Assim, a disciplina de ET não se reduz a um espaço de ocupação rotineira, mas é um espaço ativo de descoberta científica. Fazendo referência a Patrício (1986), o programa educativo de Dewey possui uma dimensão ativa e é particularmente experimental, na medida em que as aprendizagens devem ser adquiridas através da descoberta, numa dinâmica temporal onde o passado interessa como alavanca para se explorar o presente e construir o futuro. É fundamental ter sempre presente que os alunos aprendem mais quando lhes é permitido estabelecer relações através das experiências realizadas e do contacto com o material concreto. Ainda neste âmbito e de acordo com a pedagogia de Dewey (2002), a compreensão científica, adquirida deste modo, transforma-se num instrumento indispensável de participação livre e ativa na vida social. Desta forma, o ensino através da experiência é o primeiro passo para o desenvolvimento progressivo da aprendizagem e exige que o aluno participe na tomada de decisões.

Constatámos também que a maioria dos professores concordou com a afirmação de que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de ET se realiza através da

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, aplicando o lema: “só se aprende a fazer, fazendo”, aspecto que está em conformidade com os ideais pedagógicos impulsionados por Dewey, tornando-se o aluno num agente educativo ativo da aprendizagem, prevalecendo um currículo das atividades concretas da vida real (Marques, 2001).

Os resultados demonstram que a maioria dos docentes concordou totalmente com a afirmação de que os alunos, nas práticas de ET, desenvolvem a capacidade de manipular e explorar os materiais até dominar as técnicas da sua transformação, tornando-as expressivas. Neste âmbito, pode igualmente afirmar-se que está patente a pedagogia de Dewey que considera o «saber fazer» o primeiro passo para o desenvolvimento progressivo da aprendizagem. De acordo com a sua perspetiva, os alunos têm de manipular e explorar materiais antes de lidarem com outro tipo de abstração ou reflexão, bem como devem explorar fisicamente o meio envolvente para que haja um conhecimento de si próprios e do mundo (Roldão, 1994).

Os dados obtidos revelaram que mais de metade dos sujeitos da amostra consideraram que os alunos, nas práticas da ET, desenvolvem a capacidade de comunicação e de cooperação cultivando atitudes solidárias. Estes resultados também estão em conformidade com os princípios pedagógicos de Dewey, para quem a educação é um processo de vida onde se faz uma experiência e, ao mesmo tempo, um processo social que representa não a vida futura, mas a presente e real para o aluno. Neste sentido, o resultado obtido corrobora com um dos princípios fundamentais da pedagogia de Dewey (2007), que é o princípio da democracia, onde, a escola deve promover uma educação para a cidadania e democracia. O ensino através da experiência exige que o aluno participe na tomada de decisões. Assim, de acordo com o autor, as escolas devem organizar-se como pequenas comunidades democráticas, empenhadas no desenvolvimento de atividades socialmente úteis, capazes de terem um impacto positivo no desenvolvimento dos valores humanos democráticos. A disciplina de ET, segundo os professores, torna-se um espaço de (re)construção e de (re)organização de experiências, através das quais os alunos desenvolvem as suas competências comunicativas e de colaboração, resultando em atitudes mais solidárias. Deste modo, está a concretizar-se um dos objetivos propostos pelo programa de ET (Ministério da Educação, 2001), que

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

acentua a importância do trabalho em equipa na resolução de problemas tecnológicos, assumindo responsabilidades e evidenciando uma atitude de tolerância e solidariedade. Neste contexto, verificou-se um claro predomínio de professores que concordaram totalmente com a ideia de que a disciplina de ET orienta os alunos para uma cidadania ativa, responsável e crítica.

Dos resultados obtidos, podemos inferir que os professores privilegiam o trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa. Nesta perspetiva, o processo de ensino-aprendizagem da ET é uma via para uma cidadania responsável, cujas soluções para os problemas da sociedade moderna requerem o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, conforme postulado por Dewey (2007).

Constatámos que todos os professores inquiridos são unânimes ao considerarem que na disciplina de ET o aluno relaciona e aplica os conceitos tecnológicos adquiridos com conteúdos das outras áreas curriculares. Esta interdisciplinaridade está de acordo com a pedagogia de Dewey (2002), quando diz que um ensino inovador implica conceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo de construção em interação com outros campos do saber. Um ensino em que as disciplinas sejam relacionadas com o mundo real, com aplicações em situações do quotidiano, não como algo abstrato e sem utilidade. Se o professor é capaz de oferecer um processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, atrativa e criativa, tem em mãos uma arma valiosa para desenvolver no aluno o pensamento crítico, a confiança no seu potencial cognitivo e utilizar as suas competências com autonomia, senso de investigação e de criação.

Quanto ao trabalho de projeto desenvolvido nesta disciplina, constata-se que a grande maioria dos participantes considerou que as ideias prévias (representações mentais) dos alunos desempenham um papel preponderante no processo de aprendizagem da disciplina de ET. As Unidades de Trabalho são desenvolvidas através de uma metodologia lógica e faseada de modo a realizar um trabalho organizado, na procura de soluções para os problemas levantados pelos alunos, através de uma aprendizagem autónoma. Portanto, podemos considerar que este pressuposto está em consonância com a teoria educacional de Dewey, a qual se processa em ambientes educativos onde os alunos se confrontam com situações problemáticas que pretendem resolver. Como tal, a

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

maioria dos participantes foi unânime ao considerar que no decorrer das várias fases do Método de Resolução de Problemas, utilizado na disciplina de ET, os alunos são defrontados com situações problema que lhes permitem desenvoltura no pensamento crítico e reflexivo, assim como na criatividade, por meio de uma aprendizagem autónoma.

No entanto, apesar de se verificar que as respostas dos professores inquiridos demonstram uma relação entre as Finalidades da disciplina de ET e a pedagogia de John Dewey, os mesmos referiram uma série de dificuldades inerentes à lecionação da disciplina, dificultando, assim, o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, coerente com as Finalidades da ET. Os professores participantes aludiram que as alterações operadas na recente reforma da estrutura curricular no âmbito da ET impossibilitam que esta seja uma disciplina de carácter prático, apontando esta reforma como sendo uma das principais limitações para o cumprimento do programa de ensino da disciplina e, a nosso ver, aos princípios pedagógicos de Dewey.

Houve, também, professores a considerar o programa pouco atrativo em algumas áreas, referindo existir inadequação das Metas Curriculares relativamente à faixa etária dos alunos. Esta desadequação das Metas Curriculares resulta da falta de uma logística capaz de pôr em prática atividades de experimentação, de modo a responder às questões/problemas reais, conforme preconiza a ideologia pedagógica de Dewey e que contraria o processo de ensino-aprendizagem puramente teórico.

No que se refere à formação dos docentes para a lecionação da ET, entendemos que os professores, pela natureza das suas funções, desempenham um papel importante no quadro de interações que pautam o processo educativo. A diversidade de atividades que realizam, dentro e fora da sala de aula, exige uma elevada qualificação cultural, científica e pedagógica, aliada a uma grande capacidade de relação e interação com os outros. Neste quadro, a pedagogia de John Dewey assume uma importância determinante, na medida em que, com a sua ideologia de educação progressista e democrática, Dewey centra todo o processo educativo no aluno, para o seu crescimento global, o que determina a quantidade e a qualidade do que deve ser ensinado e aprendido, defendendo que este ensinado e aprendido é feito consoante a sua situação concreta, em função do que o aluno quer aprender e também de acordo com os seus pré-requisitos. Ora, estes aspetos só serão

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

efetivamente assegurados caso os professores tenham uma adequada formação. Ressalvamos, a propósito, de que ao longo dos anos, a profissão docente, ao contrário das outras profissões, foi a única saída possível para muitas pessoas com cursos que nada tinham que ver com o ensino, aspeto que se agrava no que diz respeito aos professores de Educação Tecnológica e áreas afins. Neste sentido, entendemos que se deve reforçar a formação específica e contínua dos professores destas áreas, como de resto é referido pelos participantes do nosso estudo.

Tendo em conta as constantes mudanças nas políticas educativas a que assistimos no decorrer da redação deste trabalho, o que dificultou de certo modo o seu desenvolvimento, não poderemos terminar esta conclusão sem fazer aqui um forte apelo ao futuro da ET no nosso sistema de ensino e à sua metodologia projetual, dimensão ativa e particularmente experimental na construção do próprio saber. Enquanto noutros países economicamente bem-sucedidos, como a Alemanha, a área da ET ganha, cada vez mais, um lugar de destaque no currículo, como área de cultura e de educação universal, em Portugal persiste e agrava-se uma certa falta de estratégia formativa que minimizando a intervenção desta área. Apelamos para que estas alterações curriculares sejam revistas e ponderadas, atribuindo à ET o lugar de destaque que lhe é devido, podendo assim contribuir para a formação de alunos com uma compreensão mais abrangente do mundo que os rodeia.

Referência Bibliográficas

- Altet, M. (1997). *As Pedagogias de Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Avanzini, G. (1978). *A pedagogia no séc. XX. História Contemporânea das Ciências Humanas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Baptista, J. (1998). *A Filosofia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água (Trabalhos originais em inglês publicados em 1900/1902).
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Gaspar, T. (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino: Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grinspun, M. (2001). *Educação Tecnológica. Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marques, R. (2001). *A arte de ensinar: Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Revisão da estrutura curricular*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2013, agosto 3, disponível em <http://www.slideshare.net/ddazevedo/reviso-curricular-26-de-março-2012>.
- Munari, B. (1988). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original em inglês, publicado em 1981).
- Patrício, M. (1986). *Anotações didáticas sobre a educação nova*. Évora: Universidade de Évora.
- Porfírio, M. (1992). *Metodologia do projeto tecnológico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança – Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sprinthall, N., & Sprinthall R. (1994). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Souto-e-Melo, A. L. P. (2013). *O impacto do Processo de Bolonha na formação de professores de EVT*. Tese doutoral. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Trindade, C. (2009). *Educação, Sociedade e Democracia no Pensamento de John Dewey*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO: REFORÇANDO A EXCLUSÃO SOCIAL DOS AFRODESCENDENTES

Norton Figueiredo Corrêa

Universidade Federal do Maranhão, Brasil, nortonfc38@gmail.com

Resumo

A escravidão africana, no Brasil, durou mais de três séculos. A lei que a aboliu, em 1888, não previa qualquer medida oficial de apoio que facilitasse a nova vida que os milhões de libertos teriam de enfrentar, entregando-os à própria sorte. O longo período escravista deixou marcas muito profundas na sociedade brasileira, como a ideia de que o negro, em todos os sentidos, é inferior ao branco – base do forte racismo vigente até hoje, no Brasil. Tal barreira foi e é o principal fator que impede o acesso de milhões de afrodescendentes a melhores oportunidades no mercado de trabalho, condenando-os a um círculo vicioso de pobreza que tem continuidade até o presente. Dos 10% mais pobres, na pirâmide social brasileira, 80% são negros.

O presente artigo defende que a configuração do sistema de ensino, no Brasil, contribui significativamente para que esse círculo continue se reproduzindo.

A abordagem é antropológica, o que revela conclusões muito diversas das apresentadas pela maioria dos educadores e pedagogos brasileiros sobre a Escola, no País. A coleta de dados contou principalmente com observações e vivências do autor, como professor, durante quase duas décadas, em escolas e, posteriormente, na universidade, além de dados diversos sobre tais questões.

Introdução

O presente trabalho é uma expansão de um dado que abordo em meu livro “7 Mentiras sobre a Escola Brasileira – para uma antropologia da educação” (Corrêa, 2004), em que analiso criticamente o 1º e 2º graus do sistema de ensino brasileiro, o período que antecede a universidade e que dura 12 anos. Mas, não esqueçamos, o ensino superior faz parte do mesmo contexto, ambos sofrendo reflexos mútuos.

A aplicação de um olhar antropológico sobre este contexto mostra, entre outros aspectos, uma realidade que a escola brasileira procura ocultar o todo o custo, o seu total fracasso em melhorar a qualidade e condições de vida da população pobre do País,

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

notadamente dos negros, que compõem 80% dela. Tal ocultação também se vale de maquiagem de dados promovidos pelo próprio Ministério da Educação, que também peca pela inércia, desleixo e falta de coragem política para mudar. Na atualidade, porém, o problema agravou-se ao extremo, porque cada vez maior o número de brasileiros pobres – leia-se negros, repetindo – condenados à marginalidade graças, também, à exclusão que o sistema de ensino promove. A atual escalada de violência e criminalidade, no Brasil, expressa em estatísticas e estudos diversos, deve, pois muito aos problemas existentes em tal sistema.

Entre 1969 e 1999, realizei pesquisas intensivas sobre as religiões afro-brasileiras, no Rio Grande do Sul, no extremo-sul brasileiro, praticadas maciçamente por negros muito pobres, o que me permitiu um bom conhecimento sobre a suas condições de vida. A metodologia utilizada é qualitativa, valendo-se de minhas observações e vivências como professor de 1º e 2º Graus e, posteriormente, de uma universidade federal brasileira, onde deságua boa parte da problemática que envolve a escola. Por exemplo, embora o Maranhão, onde vivo, seja um dos estados com a maior população negra do país, o número de alunos negros, mesmos nos cursos de menor demanda, na UFMA, era muito pequena até a adoção do sistema de cotas, quando tal índice teve uma melhora razoável. Dados estatísticos de fontes diversas, assim como leitura de revistas especializadas na área, programas de TV, idem, entrevistas, igualmente irrigam as questões que aqui abordo. Quanto à bibliografia, examinei obras de pedagogos brasileiros destacados, para verificar sua visão sobre o sistema de ensino, além de cientistas sociais que comentam sobre a escola.

O objetivo do trabalho é relacionar os principais problemas que a escola oferece e consequências daí resultantes para as populações negras, o foco que privilegio. De referir que uso os termos sistema de ensino, de educação ou escola, como sinônimos.

O discurso do sistema de ensino brasileiro – tentando encobrir o fracasso

O nível de escolaridade é um fator importante para a composição do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), o que mede comparativamente as condições gerais da população dos países, o que contribui para classificar os níveis de desenvolvimento geral

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

destes. Face às dificuldades de melhorar significativamente o grau de escolaridade brasileiro, o poder público tem apelado, sistemática e continuamente, para truques, como não reprovar os alunos, criar formas facilitadoras de avaliação, implantar disciplinas fictícias; ou mudar seguidamente nomenclaturas referentes a períodos de estudo, disciplinas, talvez imaginando que por artes mágicas as coisas irão, assim, para os eixos.

Numa escola em que eu lecionava, duas disciplinas novas foram criadas, a título de “preparação para o trabalho”, meta que o sistema buscava, nos anos 1980: uma, com o pomposo título de “Técnicas Industriais” e outra, “Datilografia”. A primeira se resumia à elaboração de suportes de cordas trançados para vasos de plantas, enquanto que para a segunda foi providenciado uma estampa, presa à parede, que mostrava o teclado de uma máquina de datilografar e a posição dos dedos sobre ele.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, que se propunha manter mais de 90% da população infanto-juvenil na escola pública, quando é sabido que o índice de evasão ronda os 50%. O que era escamoteado é que a causa de tal proeza passava longe de questões relativas ao ensino propriamente dito, como seria de esperar, mas sim, porque fora aumentada quantidade e qualidade da merenda escolar dos alunos, pobres em sua maioria, por isto algo muito importante, para eles.

Outro exemplo são afirmações muito presentes no discurso do poder público sobre a escola, visando dar-lhe legitimidade e credibilidade. Primeira, trata-se de uma instituição amplamente democrática, pois acessível a todos. Segunda, representa o mais importante canal de ascensão social, na sociedade brasileira. A primeira afirmativa é só parcialmente verdadeira: permite acesso geral, indiscriminadamente, sim, mas mais de 50% dos que ingressam, como mencionado acima, notadamente os mais pobres, se evadem - ou, melhor dizendo, são expulsos pelas dificuldades que a instituição oferece. A questão das altas taxas de evasão, vergonha maior do nosso sistema de ensino, tem sido discutida por educadores, um grupo pregando a não reprovação do aluno (truque do sistema), enquanto outros afirmam que não é solução, porque gera também abandono escolar, uma vez que o aluno percebe que está gastando tempo e dinheiro, sem resultados.¹ A segunda afirmativa - canal de ascensão – é do mesmo teor, pois atende

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

apenas a uma minoria de alunos, os dos segmentos populacionais de maior nível de renda. Como registra o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), 60% da população brasileira (percentual próximo ao de pobres), tem apenas quatro anos de estudo, o que não quer dizer que avance até a 4ª série, pois o aluno, com duas repetências, pode atingir apenas a 2ª série.

Por outro lado, problemas que saltam aos olhos pela simples observação, são solenemente ignorados pela maciça maioria das instâncias e profissionais que a escola envolve, desde professores, pedagogos, educadores até o próprio Ministério da Educação. Para melhor situar a questão, criei uma nomenclatura classificatória. Dois aspectos podem ser observados na escola: o que denomino de o *como se ensina* ou infra-estrutura educacional - metodologias, teorias, corpo docente e auxiliares, especialistas, pedagogos, bibliografia, além do prédio e equipamentos, como laboratórios, salas especiais. E o *que se ensina* (os conteúdos).

O exame de indicadores diversos, como a bibliografia, programas de TV, revistas especializadas, além da opinião da maciça maioria de profissionais envolvidos no ensino, atribui a culpa da ineficiência da escola sobretudo à má preparação e baixa remuneração dos professores e falta de equipamentos, o que de fato tem bastante procedência, mas não me parece a causa maior. A culpa atribuída aos conteúdos, porém, reúne uma escassíssima lista de autores que tratam do ensino. Na pesquisa, inclusive em bibliotecas especializadas, encontrei apenas três deles: Moreira (2001), Berticelli (2001) e Costa (2001). Mas outros autores não ligados ao ensino, como Russell (1941; 1956), filósofo e matemático inglês, e Menezes, sociólogo brasileiro, comentam questões referentes aos currículos e educação nos respectivos países.

Russell menciona algo que também critico: a escola é vista, inclusive por pedagogos e educadores, acrescento, como tendo fim em si mesma, desconsiderando que tem de ser voltada para fora, a sociedade. E ambos enfatizam que os conteúdos são exagerados e como muito material inútil. Menezes, particularmente, faz, além disto, uma duríssima crítica à instituição: “É esse aparelho burocrático, sem função eficaz, alheio ao ambiente, funcionando por pressões estranhas, simples prolongamento administrativo do Estado, que julgamos um instrumento de desadaptação social (...)”. (Menezes, 1944,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

p.118). Considerando as datas das respectivas obras e os problemas que referem, conclui-se, pelo menos quanto ao sistema de ensino brasileiro, que as questões que condenam no ensino daquela época, há mais de 70 anos atrás, se encaixa, ponto por ponto, perfeitamente, ao atual. Em outras palavras, os mesmos problemas que assolam a escola, hoje, se perpetuam no tempo, sendo difícil de acreditar que não são (ou não querem ser) percebidas pelas sucessivas gerações de profissionais do ensino, estudiosos e autoridades a ele relacionadas.

Não posso deixar de assinalar que estamos, aqui, aparentemente, face a algo muito estranho: profissionais envolvidos diretamente com o ensino defendem uma posição, culpando a infraestrutura escolar, enquanto outros, não envolvidos, defendem outra, o problema está nos conteúdos. Pessoalmente, creio que não é algo inexplicável, questão a que volto mais adiante.

Para finalizar este item, deixo uma pergunta no ar, quanto ao *como se ensina*: qual seria o segredo que permite que milhares de profissionais pouco alfabetizados e sem quaisquer preparo didático-pedagógico, como a quase totalidade dos mecânicos de automóvel, padeiros, feirantes, ferreiros, marceneiros, consigam formar jovens que em poucos anos têm condições de auferir renda razoável e constituir família, ao contrário do que ocorre com a escola brasileira?

A escola sob um olhar antropológico

A escola é uma agência oficialmente encarregada de transmitir a cultura. Como esta, porém, abrange toda a produção humana de todos os tempos e o período escolar é limitado, foi necessário selecionar, e arbitrariamente, assinalar-se, o que seria transmitido. A operação, entregue às elites letradas, resultou, obviamente, que prestigiassem a cultura erudita. E então os conteúdos foram propostos como se fossem a própria e única cultura digna de respeito. Não é de descartar o fato de que cada um destes elaboradores, para não passarem por desconhecedores de seus campos de estudo, tenham sobrecarregado de informações os programas que lhes foram encomendados. É de considerar, ainda, que teriam construído tais programas tendo como referencial sua própria condição de integrantes das elites intelectuais da época, cuja situação era muito diversa dos pobres.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ou seja, tal como hoje, a riqueza permitiria que os jovens dessas famílias, por um caminho ou por outro cumpriram seus cursos universitários e exerceriam suas profissões.

Economicamente, nas sociedades humanas, os adultos trabalham, sustentando as crianças e velhos, o que permite que o grupo sobreviva e se perpetue. O aprendizado é também voltado, pois, para o trabalho, já que é fator imprescindível para o grupo. Mas tal realidade é muito pouco considerada em nosso sistema de ensino.

O positivismo de Comte foi implantado na escola brasileira, oficialmente, no início da República, em 1891, por Benjamim Constant, adepto fervoroso da doutrina comteana, que assumiu o cargo de Ministro da Instrução – hoje, da Educação (Lins, 1964). Na verdade, a nova medida não exorcizou o velho ranço colonial e imperial, em que os egressos do ensino superior eram sustentados pelo trabalho dos escravos da família e recebiam cargos públicos bem remunerados. Tais atividades, sempre intelectuais, se opunham às braçais, consideradas como coisa de gente desclassificada.

De fato, na visão de mundo das elites, pobres, negros e mestiços, eram vistos como tão inferiores, na escala social que não lhes era atribuída uma capacidade mental mínima para ascender aos níveis mais altos do ensino e contribuir para o almejado progresso do país, que queriam que se igualasse à Europa e Estados Unidos). Pelo contrário, eram fator de atraso para o progresso do país: no caso dos dois últimos também pela “raça”, pois as teorias raciais estavam no auge, nesta época.

Por serem sustentados pelo trabalho alheio, as elites podiam dedicar-se a atividades não produtivas. O prestígio do indivíduo, além, claro, da estirpe familiar, era medido por habilidades como a oratória, a capacidade de declamação, o conhecimento da literatura. A inércia e imobilidade do sistema escolar brasileiro trouxeram, tudo indica, tais concepções até o presente, pois mostra um perfil francamente beletrista e com pouca ou nenhuma preocupação com o trabalho. A esta configuração foi adicionado o positivismo.

Adotado por muitos intelectuais de então por fornecer uma nova sistematização e metodologia para a compreensão de fenômenos, os procedimentos positivistas partiam para uma descrição minuciosa de cada um deles, para identificar suas características e enquadrá-los em categorias, o que permitiria comparações, generalizações e explicações

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sobre eles. Fatores como a rigidez do método e das classificações levaram à derrubada dos paradigmas positivistas pela modernidade. Não obstante isto, ele continua reinando, impávido, no ensino brasileiro, como é possível observar nos currículos, onde as disciplinas das chamadas ciências exatas têm mais prestígio do que as outras, do currículo.

Herança privilegiada do positivismo, área preferida por Comte, a Matemática, vista como a disciplina mais importante, na escola, tem 5 aulas semanais, assim como o Português. E Física, Química e Biologia têm 4, sendo as demais ocupadas pelas ciências humanas. O principal resultado da adoção do positivismo é que classificações, nomenclaturas, fórmulas, operações matemáticas complexíssimas, regras gramaticais, ocupam a maior parte dos currículos e do tempo passado na escola. Reflexo desta ênfase, também, das 5 horas de Português, 3 são de Gramática, dados que indicam que decorar e repetir é mais importante do que ler ou escrever, pensar e criar, para nossa escola. Uma questão interessante é que a Matemática é campeã absoluta na relação inutilidade de conteúdos *versus* índice de reprovação, seguida pelas ditas exatas e o Português. O leitor, pergunto, saberia reproduzir a fórmula de Báscara, resolver uma equação reduzida de reta e explicar o que é sinédoque, dados que provalmente aprendeu na escola? .

Resultado desse casamento beletrismo/positivismo, o volume de informações transmitido ao aluno é tão grande que este consegue aprender apenas fragmentos do que lhe é ensinado, cabendo assinalar que tais informações pouco vão lhe servir para a vida produtiva cotidiana que terá de enfrentar no pós-escola. Ressalte-se que, por inutilidade, tais conteúdos vão para os porões da memória, terminando por cair no esquecimento. O egresso, assim, face ao volume de material que lhe é apresentado, termina o curso sem, na verdade, saber ler, escrever ou fazer operações aritméticas simples. É neste sentido que a escola brasileira, que se entende como detentora do monopólio do saber, marcha na contramão dos processos de transmissão do conhecimento, nas sociedades humanas. E não é por outra razão que após 12 anos nos bancos escolares, assimilando dados que nada têm a ver com o “mundo do trabalho”, meta amplamente apregoada pelo sistema de ensino, o ex-aluno não consegue ao menos se sustentar com o que aprendeu. Mas é preciso lembrar que mais de metade dos que ingressaram não chegam tão longe, ficaram

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

pelo caminho, expulsos da escola pelas barreiras que esta oferece. Quanto aos negros, outras barreiras somam-se a estas.

Fenótipos e exclusão social – uma breve caracterização

As diferenciações “raciais” brasileiras são identificadas principalmente pela cor da pele e tipo de cabelo, sendo possível imaginar a população como que disposta em um continuum que privilegia a aparência: em um extremo teremos os indivíduos de caracteres negroides mais acentuados e no outro os bem louros. No segmento mais central, a classificação de cor vai de “mulato claro” até “mulato escuro”, se seguirmos as expressões populares, classificadores muito importantes nessas relações. Nos dados oficiais, tal população aparece como “parda” e “negra”, mas tais denominações podem sofrer influências de posição na pirâmide social, renda, escolaridade. Entretanto, quanto mais intensos os caracteres negroides, mais o indivíduo é vítima de preconceito, discriminação e tem menos oportunidades em ascender social e economicamente.

O preconceito e a discriminação calcam-se em estereótipos que desqualificam o negro: bêbado, sujo, analfabeto, vagabundo (não trabalha) e mesmo criminoso. De um lado, há o problema de generalizar sobre um todo indistinto, mas de outro, vários destes adjetivos são procedentes para muitas destas pessoas, pois expressam condições a que a foram condenados pela sociedade “branca”, hegemônica. O estigma coletivo contribui muito significativamente para gerar um nível baixo de autoestima que leva o indivíduo a aceitar sua condição de subalterno. A tais problemas acrescenta-se a falta de oportunidades que a sociedade oferece a estas populações, o que gera um círculo vicioso de pobreza que se perpetua desde a escravidão, por gerações, e do qual o indivíduo muito dificilmente consegue escapar.

Os negros ocupam as periferias das cidades, cujas condições de saneamento e serviços públicos são péssimas. A pobreza, também, não permite residências de melhor padrão, são pequenas e abrigam seguidamente mais de uma família, o que faz com que a concentração populacional seja muito alta, nestes bairros. A grande movimentação de pessoas, na casa, a falta de espaços para estudar e a escassa escolaridade dos pais são também fatores decisivos para que a criança pobre enfrente grandes dificuldades no

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

colégio. Além disto, desde cedo ela, que nasce nestes locais sofre os efeitos da discriminação, do preconceito, da pobreza, assimila sua condição de subalterna e, naturalmente, modela sua personalidade a partir das pessoas e ambiente que observa ao seu redor. Isto também significa perceber e estabelecer os limites de suas aspirações e metas de vida - é como que um destino previamente marcado desde o berço. Tais questões, que acompanham essas crianças, quando ingressam na escola e no tempo em que lá permanecem, são ali potenciadas graças ao praticamente previsível insucesso que as espera. Este conjunto de fatores aumenta sobremaneira as dificuldades que impedem a ascensão social dos negros, na sociedade brasileira.

Na maioria das vezes, os obstáculos apresentados pelo sistema escolar e a carência econômica obrigam os jovens negros, cedo, a buscar alguma forma de trabalho, deixando progressivamente o estabelecimento escolar até abandoná-lo de vez – a razão maior dos altos índices de evasão da escola brasileira. A baixa escolaridade, aliada à ação dos estigmas, permite o acesso apenas a empregos de menor remuneração, o que alimenta o círculo vicioso da pobreza. O rápido crescimento do mercado de drogas, em tempos mais recentes, passou a oferecer oportunidades de remuneração muito maiores das que estão ao seu alcance nos setores legais da sociedade. O viciado pobre, por sua vez, ingressa no mundo do crime para sustentar seu vício, o que aumenta ainda mais o contexto da violência, no Brasil.

Desigualdades raciais – renda e escolaridade

Em que pese a inutilidade de muitos conteúdos, como referi, eles, de alguma forma, têm de ser assimilados pelo aluno, caso deseje cumprir o curso médio e ser aprovado na seleção para os cursos superiores. Claro que candidatos de famílias de melhor renda têm mais condições de atingir esta meta, pois podem pagar cursos de reforço, durante seu período de estudo e de preparo para tal seleção, o vestibular. O fato de tais famílias possuírem renda maior, sabe-se, normalmente é um indicador de que são mais escolarizadas, fator decisivo para o bom êxito da formação do aluno. Caso contrário, se o nível de alfabetização familiar é baixo, as chances de ter sucesso são muito reduzidas.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ser graduado em curso superior, no Brasil, via de regra corresponde a adquirir certos privilégios, como ter direito ao salário estabelecido para a respectiva categoria profissional, além, sobretudo, de garantir uma remuneração muito maior do que aqueles que não alcançaram tal grau. Não ter tal graduação, por outro lado, significa, também na maioria das vezes, ficar à mercê de um mercado de trabalho de baixa remuneração e não raro, ainda, a empregos intermitentes, não-fixos. Estas são as condições e situação da maioria dos integrantes das populações negras brasileiras, traduzidas por dados diversos sobre elas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, dos cerca de 190 milhões de brasileiros, 91 são brancos, 82 pardos e 15 negros. A soma dos dois últimos grupos, como se percebe, ultrapassa o número de brancos. Dos 10% mais pobres da população, 80% são negros. E os brancos ganham uma média de R\$ 2.396,74, enquanto pretos e pardos, R\$ 1.374,79.¹

A pesquisa do economista Marcelo Paixão, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, revela que o IDH da população branca é maior do que a negra na maioria dos municípios, no Brasil. Além disto, há desigualdade racial em todos os municípios brasileiros, dos maiores aos menores.¹ Embora a desigualdade de renda venha diminuindo, entre e “negros e pardos” e “brancos“, segundo expressões e estatísticas do IBGE, os primeiros ganham pouco mais da metade do rendimento recebido pelos outros, em 2013.¹ Dados do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), do Brasil, porém, mostram uma nuance nessa questão: Antônio Ibarra, coordenador da instituição, comenta que as diferenças salariais diminuem entre os dois grupos e praticamente se igualam se atingiram nível universitário mais alto.¹ Comentando, a possibilidade de atingir o terceiro grau (universidade) no sistema de ensino brasileiro, é fundamental para a ascensão social das populações negras, meta, entretanto, que continua sendo muito difícil.

Em 2014, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com a Unesco, trabalhando com o índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial, traçou o “Mapa da Violência”, revelando que os jovens negros (12 a 29 anos), em 2012, tinham 2,5 vezes mais o risco de serem assassinados do que os jovens brancos.¹ O Ministério da Justiça, em 2012, indica que 49% das mulheres presidiárias têm 18 a 29 anos, 44% com ensino fundamental incompleto e só 3% chegaram à universidade. As

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

negras e pardas são 61% das detentas. Segundo a Pastoral Carcerária Nacional, a maioria vem do comércio de drogas e é nele envolvida por causa dos filhos e parceiros. Quando estes são presos, ela assume seu posto para sustentar os filhos. Quase todas são pequenas traficantes.¹ A maioria da população carcerária brasileira é negra, índice constante desde o período escravagista, que se encerrou oficialmente em 1888.

Sobre a escola, o Movimento Todos pela Educação (TPE) mostra que os alunos de escolas públicas, no 5º e 9º anos do ensino fundamental, não conseguem assimilar os conteúdos das séries que cursam, levando as falhas para os anos seguinte, o que resulta em frustração e consequente evasão. Evidentemente, quanto maiores as más condições gerais do aluno, maior a possibilidade de se evadir. Finalmente, o tempo médio de estudo para os pretos e pardos é 7,1 anos, o que significa que não chegam a completar o Segundo Grau.

Concluindo

Ao longo do texto, foi visto que, em minha opinião, os problemas maiores do sistema de ensino, no Brasil, dizem respeito aos conteúdos programáticos das disciplinas, inchados com montanhas de informações inúteis para a vida cotidiada dos alunos, além de descompassadas com a atualidade. Foi mencionado, igualmente, que a população negra, em sua maciça maioria muito pobre, é estigmatizada tanto por tal condição como por suas próprias características “raciais”, fatores que impedem sua ascensão social e econômica, condendo-as a um círculo vicioso de pobreza do qual é muito difícil de escapar. E que tal círculo data dos quase quatro séculos do período escravagista brasileiro, sendo que estatísticas e estudos ilustram tais fatos.

A escola, por sua vez, oferece dificuldades praticamente invencíveis para a quase totalidade dessas pessoas, graças aos problemas que apresenta, agravando decisivamente sua situação. Mas aqui é hora de retomar uma questão que levantei anteriormente, na qual afirmei parecer estranho que a grossa maioria dos profissionais, teóricos e autoridades envolvidos diretamente no ensino, atribuam as culpas da ineficiência da escola ao que chamo de infraestrutura, simplesmente ignorando o problema dos conteúdos. Pelo contrário, intelectuais de outras áreas destacam estes como o dado mais problemático.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Acrescente-se o fato de que estas informações, desde muito tempo, continuam as mesmas, cruzando o tempo sem modificações maiores. Que razões, pergunta-se, levam os primeiros a ter tal atitude? A resposta mais viável que me ocorre é que os conteúdos representam, no sentido de Bourdieu (1987), o capital cultural que as elites letradas possuem, do qual vivem, por isto, consciente ou inconscientemente, preferindo deixar tudo como está. Mesmo que as graves falhas de uma instituição oficial que tem por meta melhorar as condições gerais da população brasileira, prejudiquem ainda mais um imenso contingente de cidadãos brasileiros pobres, dos quais os negros são a maioria.

Referências bibliográficas

- Berticelli, I. (2001). Currículo, tendências e filosofia. In. M. V. Costa (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (pp. 159-176). Rio de Janeiro: DP&A.
- Bourdieu, P. (1987). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Corrêa, N. (2004). *7 Mentiras sobre a Escola Brasileira*. São Luís: Cultura & Arte.
- Gadotti, M. (1997). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez.
- Lins, I. (1964). *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Menezes, D. (1944). *Princípios de Sociologia*. Porto Alegre: Livraria do Globo.
- Moreira, A. (2001). A crise da teoria curricular crítica (pp. 11-36) In M. V. Costa (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Russel, B. (1941). *Educação e vida perfeita*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional.
- Russel, B. (1956). *Educação e ordem social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Savianni, D. (1989). Conferência proferida no 1º Congresso Internacional Multiprofissional sobre Problemas de Aprendizagem, Passo Fundo, RS, 02 set. 1989.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A APREENSÃO DO CONCEITO DE TEMPO ATRAVÉS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Nuno Martins Ferreira¹ & Antónia Estrela²

1 Escola Superior de Educação (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal), nunoferreira@eselx.ipl.pt

2 Escola Superior de Educação (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal), antoniaestrela@eselx.ipl.pt

Resumo

Com este trabalho, pretende-se explorar as potencialidades que a literatura infantil pode fornecer para a apreensão da noção de *tempo* por crianças do pré-escolar. Dependendo dessa apreensão de fatores subjetivos e culturais, a experiência de vida da criança assume um papel essencial. O simples ato de escutar e contar histórias que abordem a dimensão temporal, assim como a relação que é estabelecida entre certos acontecimentos pessoais e a passagem do tempo, são ações que potenciam uma apreensão veloz deste conceito. O papel do educador poderá ser determinante neste âmbito e a riqueza da literatura para a infância deve ser aproveitada para esse efeito. Reconhecendo-se a importância de um trabalho integrado das várias áreas de conteúdo, nomeadamente as áreas de Conhecimento do Mundo e da Língua Portuguesa das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o objetivo deste estudo é apresentar as vantagens de um trabalho articulado, cruzando o conceito de tempo e a literatura infantil. Para tal, procedeu-se à análise de cinco livros de literatura para crianças, de reconhecido valor literário e estético e cuja temática está de algum modo relacionada com o tempo, tendo sido feito o levantamento de todo o vocabulário e expressões relacionados com este conceito. Esta lista foi depois analisada sob uma perspetiva linguística e histórica. As principais conclusões apontam no sentido de existirem livros que encerram uma quantidade elevada e diversificada de expressões de tempo, que devem ser usados para apreensão desse conceito pela criança. Tendo subjacente a interdisciplinaridade, apontaremos algumas pistas de trabalho.

Palavras-chave: Conceito de tempo, literatura infantil, pré-escolar, desenvolvimento da linguagem

Introdução

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O campo da literatura infantil é muito rico para se levar a cabo estudos diversos e também para se trabalhar a interdisciplinaridade a vários níveis. Com este trabalho, temos como objetivo explorar as potencialidades que a literatura para a infância pode fornecer para a apreensão da noção de *tempo* por crianças do pré-escolar. Assume-se, portanto, a importância de um trabalho integrado das várias áreas de conteúdo, nomeadamente as áreas de Conhecimento do Mundo e da Língua Portuguesa das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e, consequentemente, as vantagens que advêm de um trabalho articulado, cruzando-se o conceito de tempo e a literatura infantil.

Na primeira parte deste trabalho, descrevemos o modo como a noção de tempo é apreendida pela criança; seguidamente, apontamos a pertinência do recurso à literatura infantil como ferramenta valiosa para a apreensão do conceito de tempo, em particular, e de outros conteúdos, no geral; na secção 3, mostramos a análise efetuada a partir de cinco livros de literatura para crianças, de reconhecido valor literário e estético e cuja temática está relacionada com o tempo, e disponibilizamos algumas propostas didáticas para o trabalho em sala de aula; finalmente, apresentamos algumas notas conclusivas, relevando a importância de um trabalho interdisciplinar.

O conceito de tempo e a criança

As dimensões de Espaço e de tempo têm diferentes graus de apreensão por parte da Criança. Se o Espaço é uma dimensão na qual, desde o nascimento, a criança se move e dela se vai apropriando à medida que cresce (Heal & Cook, 2004), o tempo, para além de ser um conceito abstrato, complexo e multifacetado (Mendes, 1993), apresenta diferentes características: é irreversível e não pode separar-se do espaço onde cada um de nós está a observar as mudanças que sofre cada lugar; para além disso, o tempo é relativo pois cada um o entende, ou vive, de maneira diferente à luz da sua cultura, urgência ou descontração. Reconhece-se no tempo uma amplitude assinalável de significados: o biológico, o religioso, o pessoal e/ou social. Num plano pessoal, cada Ser Humano tem um entendimento do que é o tempo infinito, cíclico ou linear, objetivo ou subjetivo (Santisteban & Pagès, 2011, p. 236).

A criança em idade pré-escolar vive centrada no momento presente, consegue muitas vezes relembrar o passado recente e pensar no futuro imediato mas apresenta uma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

compreensão básica dos acontecimentos que vive, como predecessores ou sequenciais ao momento presente. A contagem do tempo é, evidentemente, relativa. Os segundos, minutos e horas são demasiado abstratos porque as diferentes velocidades do tempo são associadas a ações concretas, muitas vezes ligadas à rotina dos dias (Silva & Frezza, 2010), por exemplo: o momento de deitar, a hora de arrumar, o tempo de festa, a hora de almoço, etc. É por isso que a compreensão que a criança vai adquirindo ao longo dos primeiros anos de vida é gradual e sequencial.

Seguindo de perto as fases da aprendizagem do tempo sugeridas por Trepát e Comes (2000, p. 68), é possível ver que apenas entre os 4 e os 5 anos a criança consegue verbalizar operações simples de alternância (antes/depois) e de simultaneidade (ao mesmo tempo). Tal como sugerem Vukelich e Thornton (1990, cit. por Solé, 2009, p. 29), é nesta faixa etária que se começa a fazer a “sequencialização intrapessoal e interpessoal”, ou seja, se coloca de forma sequencial acontecimentos do quotidiano e membros da família por idades. À entrada para o ensino básico, a criança consegue já localizar num calendário o dia em que se encontra e ordenar os principais momentos de uma narrativa simples.

A apreensão dos diferentes conceitos de tempo (subjetivo/qualitativo; físico/mensurável; ou físico-matemático) (Solé, 2009) depende de fatores subjetivos e culturais. A experiência de vida da criança joga aqui um papel essencial e definidor da velocidade com que a consolidação dos conceitos de tempo é feita. A língua, o escutar e contar histórias que abordem a dimensão temporal, a relação que é feita entre certos acontecimentos pessoais e a passagem do tempo são ações estão dependentes de fatores que vão além do processo cognitivo da criança (Cooper, 2002). Aqui, as oportunidades que lhes são oferecidas no círculo familiar, escolar ou pela sociedade, em geral, influenciam a apropriação do tempo. É neste contexto que se impõe a ideia de que o papel do educador é fundamental para que este processo de apropriação se torne uma tarefa mais fácil.

Do ponto de vista da educação pré-escolar, o tempo é, por excelência, o da rotina. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o planeamento da rotina, que deve ter em conta o espaço físico da sala, é importante nestas idades pois “as referências temporais são securizantes para a criança e servem de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

fundamento para a compreensão do Tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (OCEPE, 1997, p. 40).

O ensino do tempo cronológico, ao implicar atividades com aplicação de unidades de medida temporais, permite que, lentamente, a criança vá formando uma ideia de tempo, enquanto “flujo continuo y lineal pasado-futuro” (Trepát & Comes, 2000, p. 48). Essas atividades poderão ser de aprendizagem dos tempos verbais, de utilização do relógio, de noções de dia, mês ou ano, etc. Para se aprender o tempo histórico e social é preciso conhecer as mudanças operadas pelo tempo físico e astronómico.

É certo que, em si mesma, a cronologia apenas apresenta datas ou informa sucintamente de acontecimentos humanos e sociais e não explica mais do que isso (Cruz Rodriguez, 2004). De qualquer modo, como identificou Cooper (2002), para as crianças em idade pré-escolar é mais importante ouvir falar do passado do que propriamente perceber ou decorar datas.

No que diz respeito à dimensão tempo, em respeito absoluto com a vivência e experiência pessoal de cada criança, a educação pré-escolar “permite alargar esta noção [de tempo] ao introduzir outros ritmos e sucessões e ao facilitar à criança a tomada de consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio, o que se faz a uma determinada hora” (OCEPE, p. 75).

Já a Área do Conhecimento do Mundo trabalha, entre outros aspetos, o Meio próximo a partir da “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (OCEPE, p. 79). A vivência do e no Meio próximo é valorizada nesta área, sobretudo em momentos de deslocações ao exterior do espaço educativo. No caso da História, é possível trabalhar com as crianças, a partir do seu presente, o passado mais próximo e o mais longínquo. O educador deve potenciar o conhecimento da criança e partir da sua “história pessoal e próxima¹, estendendo-se a épocas mais longínquas (pré-história, etc)” (OCEPE, p. 82). Um passeio pelo bairro onde se insere o jardim-de-infância ou uma visita a um museu são apenas dois exemplos do que poderá ser um momento de aprendizagem significativa do passado. Para além destes exemplos, a literatura para a infância oferece possibilidades múltiplas.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A apreensão e o domínio evolutivo da noção de tempo têm um precioso aliado: a didática, enquanto corpo de conhecimentos racionais utilizados num processo de ensino facilitador da aprendizagem (Sánchez Huete, 2008). A transmissão daquele conceito deve ser feita a partir de atividades práticas (didáticas) e do que a criança já sabe ou quer saber. Por isso, “es fundamental investigar cómo el alumnado construye los conceptos sociales, cómo los aprende y como se le enseñan, y el uso que hace de los conceptos sociales en contextos reales” (Pagès & Santisteban, 2013, p. 25).

O contributo da literatura para a exploração do conceito de tempo

Numa perspetiva em que se valoriza a interdisciplinaridade, é relevante conhecer as possibilidades e potencialidades que são permitidas pela intersecção de áreas diversas, deixando-se de parte as fronteiras rígidas de cada campo disciplinar. É nesta linha de pensamento que se pretende mostrar a existência fundamental de práticas educativas que promovem essa interdisciplinaridade, tendo por base a literatura para a infância. Como sabemos, as histórias são importantes para a formação das crianças, uma vez que ouvir histórias é o início do percurso para se construir um leitor. Ler e ouvir ler/contar são ações que despertam o imaginário, a curiosidade, as emoções e as viagens para outros lugares, sejam eles atuais ou passados.

A obra literária, não tendo a obrigação de explicar o real ou de descrever acontecimentos reais, constrói-se recorrendo, geralmente, à imaginação e à ficção, o que tem subjacente um afastamento do real. No entanto, essa mesma construção fictícia pode ajudar as crianças a perceber as suas próprias vivências, o seu próprio mundo. É assim que a literatura infantil, para além da fruição estética que proporciona, funciona também como algo potenciador da apropriação de noções importantes com a de tempo, entre outras.

Assim, para que o texto literário possa ser utilizado como um objeto mediador do conhecimento, necessita de ser tratado como arte, como objeto estético e de fruição e não apenas como um conteúdo a ser avaliado (Cosson, 2006). Na verdade, o problema da avaliação, ainda que importante, não se coloca a este nível de ensino pelo que não será discutido neste trabalho. O que importa salientar, acima de tudo, é a relevância da literatura enquanto mediadora do conhecimento. As crianças podem aprender muito a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

partir das histórias que lhes são disponibilizadas. Será então o modo como o livro de literatura infantil é trabalhado pelo educador uma peça fundamental para o sucesso deste processo. Assim, para Zamboni e Fonseca (2010), “a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história” (p. 351).

Através das histórias, podemos ajudar as crianças a ampliar a percepção do conceito de tempo. É importante reforçar-se uma prática aliada à leitura e à literatura no jardim-de-infância. Quanto mais precoce for a inserção de livros e de histórias na vida da criança mais benéfico será. Os livros selecionados devem ser ricos quer em relação ao conteúdo, quer em relação à linguagem. Na construção dessa relação com o livro, haverá maiores probabilidades de se proporcionarem aprendizagens significativas, que são preparadas intencionalmente em sala de aula.

Desde cedo que se pode trabalhar a medida temporal com crianças, aproveitando, por um lado, momentos que sejam significativos para eles do ponto de vista pessoal, por exemplo, explorando a data de aniversário (Trepát & Comes, 2000, p. 56), e, por outro, centrando-se em histórias lidas. A partir do livro, pode-se recorrer a atividades de aprendizagem com o intuito de estabelecer relações entre as situações vividas e as histórias. Para o investigador italiano Antonio Calvani¹, a ideia de que crianças mais pequenas não conseguem compreender o tempo não tem tanto que ver com o seu estágio de desenvolvimento mas sim com a “modalidad linguística del relato o en el grado de correspondencia de los materiales presentados con la idea que del tiempo ya poseen los niños y las niñas” (Trepát & Comes, 2000, p. 59).

É pelas razões expostas que é fundamental uma seleção cuidada das obras a utilizar com as crianças. Calvani afirma que as crianças pequenas chegam à escola com uma ideia feita de duração e, por isso, com um certo sentido de história, a sua história pessoal baseada no tempo vivido. Ainda assim, com base nos seus estudos, Calvani entende que as crianças quando chegam ao ensino básico apresentam uma capacidade para imaginar e conceber tempos mais recuados. Deu o exemplo da ideia de homens primitivos, que

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

viviam em cavernas, caçavam para comer e vestiam peles dos animais caçados. Esta localização num tempo remoto, que não sabem situar na realidade, pode surgir através dos desenhos animados televisionados ou de livros. Veja-se o caso dos dinossauros ou dos dragões. As crianças associam o tempo destes seres, imaginários ou não, a um passado mais ou menos longínquo. Para além desse tempo tão distante, importa fazer a criança perceber que o tempo se constrói de minutos, horas, dias, meses e anos; que há o ontem, o hoje e o amanhã; que há o passado, o presente e o futuro; e que todos estes tempos surgem nas histórias e aí se fazem claros. A literatura serve o tempo e o tempo serve a literatura, para que nada fique esquecido.

Cinco obras literárias: uma análise

Como vimos, a literatura para a infância poderá contribuir para a aprendizagem do conceito de tempo e, para que tal aconteça, tem de ser dado um papel de destaque ao livro e às histórias na sala de aula. Cabe essencialmente ao educador trazer os livros para junto das crianças. Sendo o conteúdo aqui em destaque a apreensão do conceito de tempo, a escolha das obras deve ser feita em conformidade, ou seja, devem ser selecionados livros que, sendo ricos e completos enquanto obra literária, abordem essa temática. Após uma busca mais ou menos minuciosa, pudemos constatar que há um leque diversificado de obras que podem satisfazer quem pretende trabalhar as questões do tempo. Para o nosso estudo, selecionamos cinco obras que focam claramente o conteúdo em análise. No nosso entender, esses livros possibilitam a exploração do tempo de uma forma rica e variada, pois estão presentes diferentes tempos; experiências humanas distintas através do tempo; diferentes memórias. É nossa intenção apresentar seguidamente essas obras e lançar breves pistas sobre o modo como poderão ser abordadas em sala de aula.

A obra *365 Pinguins* é um livro sobre a preservação da natureza, em que o passar do tempo empo e a matemática marcam uma presença muito forte. Todos os dias, durante um ano, uma família recebe um pinguim pelo correio. O passar do tempo é-nos fornecido através do suceder das horas (“Às nove da manhã”), dos dias (“Na segunda-feira”), dos meses (“No dia 4 de agosto”), das estações (“Com a chegada do verão”). A história vai-se desenrolando e tudo serve para medir o tempo, desde a duração do som emitido pelos pinguins (“Em menos de um cruac”) até à duração do mês de fevereiro (“Fevereiro só

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

tem vinte e oito dias”). O livro constrói-se sobre o próprio tempo também para nos lembrar que urge fazer algo para a proteção das espécies, porque “O tempo passa num instante” e algo tem de mudar rapidamente a bem do planeta, que já conta 4,5 bilhões de anos.

O número que surge no título da obra também não é inócuo: aponta para a quantidade de dias que o ano tem e esse pode ser o ponto de partida para a exploração do livro. Uma possibilidade é a de convidar as crianças a antecipar o conteúdo do livro através do título. Porque será que se refere 365 pinguins e não 325? Será um número com algum significado especial? Qual? E terão todos os anos 365 dias? Pode ser trazido, para a sala de aula, um calendário em que as crianças assinalarão alguns datas especiais, como as festas ou o início das estações. A alternativa é serem elas próprias a construir um calendário, em que assinalarão, diariamente a passagem do tempo, por exemplo.

Outra obra é *Ainda Nada*, que mostra a importância de se ser paciente. O senhor Luís semeou uma semente e espera que ela nasça. É uma longa espera, os dias vão-se sucedendo (“No dia seguinte”) e a flor tarda em nascer (“Ainda nada”). Demora tanto que o senhor Luís perde a paciência (“Já estou farto ... Não merece a pena voltar amanhã.”). Ora, é precisamente nesse dia que a flor nasce e o senhor Luís nunca chega a sabê-lo. Entre o achar que “Era demasiado cedo” e que a flor “Tarda em brotar”, o senhor Luís perde a esperança e perde a flor. Ganha-a o pássaro que, apesar de calado, era mais paciente e estava apaixonado. Do ponto de vista didático, poder-se-á apresentar às crianças as imagens que ilustram a obra e propor que sejam elas mesmas a ordenar os desenhos tendo em conta aquilo que ouviram. Deste modo, aperceber-se-ão do que aconteceu primeiro, do que se passou a seguir, e assim continuamente.

No livro *Eu Espero*, não é o vocabulário usual que marca o passar do tempo, mas sim a ideia implícita do fluir dos dias que surge a partir da apresentação dos vários momentos da vida da personagem. Desde a infância (“Espero... crescer”) e o casamento (“Espero... que ela diga sim”) até à paternidade (“Espero... um bebé”) e à morte da amada (“Espero... que ela não sofra mais”), a vida vai-se escoando por entre as páginas, sempre marcadas pela presença de um fio de lã vermelha. A personagem espera os inícios e os fins com a mesma aparente naturalidade de quem sabe que a primavera virá sempre depois do inverno.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ao nível didático, o livro pode ser trabalhado a partir dos momentos mais importantes da vida de uma pessoa. A este propósito, pode-se convidar a criança a expor os momentos mais importantes da sua vida e a situá-los no tempo ou então pode-se incumbir a criança de pedir a alguém mais velho (aos avós, por exemplo) que faça esse relato. Com estas informações, pode ser criado um friso cronológico para que a informação fique visualmente disponível. A elaboração de um friso cronológico pode ser uma tarefa divertida, especialmente porque representará a vida da criança ou de alguém que ela conhece. A um outro nível a construção de um friso pode ser uma tarefa mais trabalhosa, requerendo uma planificação cuidada. É o que acontece quando se apresentam factos históricos, por exemplo. Sobre uma linha, representa-se o tempo absoluto ou cronológico (sucessão regular de meses, anos, séculos...). Há que ter em conta alguns aspetos importantes como a definição do conteúdo do friso mediante a apresentação de um título significativo; a definição do período que se vai representar, a escolha da unidade de medida (meses, anos, séculos...); a seleção dos factos mais significativos, entre outros.

A nossa quarta proposta é o livro *A Casa*, que atravessa o século XX, tendo a casa como narrador. Numa espécie de prefácio, a própria casa anuncia o que vai contar: “Esta é a minha história do século vinte (...)”. Assim, há uma associação constante da história da própria casa à do século, como se uma não vivesse sem a outra. Com uma referência constante aos anos, são destacados simples eventos familiares e laborais como o casamento, a vindima e a ceifa, mas também as grandes guerras mundiais e as suas consequências. A Casa tem uma voz problematizadora da realidade, apontando, por exemplo, para a existência de uma guerra que já vai demasiado longa: “De quem é esta guerra que dura há mil luas?”.

De um ponto de vista didático, poderá ser interessante aproveitar, entre outros aspetos, esta referência às “mil luas”. Para além da questão matemática, há o tema da cronologia e do modo como o tempo pode ser contado. Há milhares de anos, a humanidade não possuía artefactos que auxiliassem na medição do tempo. Assim, eram os próprios fenómenos naturais periódicos que constituíam uma ferramenta favorável para levar a cabo essa tarefa. Um projeto proveitoso será, por exemplo, o de descobrir como as antigas civilizações contavam o tempo.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Finalmente, o livro *A Lagartinha Muito Comilona* aborda a passagem de uma lagartinha a borboleta, num percurso que, começando “num domingo de manhã”, atravessa os sete dias da semana e volta novamente ao domingo: “O dia seguinte era outra vez um domingo”. É a ciclicidade do tempo que é aqui mostrada. A lagartinha alimentou-se gulosamente todos os dias para, no final do trajeto, se fechar no casulo “mais de duas semanas” e se transformar numa bela borboleta.

Esta história pode ser aproveitada para introduzir os dias da semana. Mais uma vez, poder-se-á recorrer a um calendário em que as crianças vão assinalando o dia em que estão. Deste modo, vão-se apercebendo dos nomes dos dias e da ciclicidade do tempo que cadenceia a nossa existência. Para além disso, e depois de se analisar brevemente a vida do autor, Eric Carle, pode-se pensar na versão original da obra, em inglês, e apresentar os dias da semana nessa língua. Será um modo divertido de começar a aprender algumas palavras de uma língua estrangeira.

Notas conclusivas

Como se depreende, trabalhar o tempo com crianças pequenas é objetivamente uma potencialidade que exige investimento por parte do educador. O estudo do conceito e a procura de estratégias didáticas para trabalhá-lo são duas dimensões de um processo que, em última análise, contribuirá para a formação de crianças com uma perceção mais clara daquilo que é o tempo e para uma cidadania mais ativa e responsável: “una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas [...] para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser” (Pagès & Santisteban, 2013, p. 20). O educador poderá valer-se da literatura para construir esse trajeto, uma vez que as obras literárias direcionadas para crianças constituem ricas bases de significações das tramas das experiências humanas nos diversos tempos e espaços (Zamboni & Fonseca, 2010), funcionando como estímulos preciosos para a reflexão sobre a formação e a educação dos mais novos.

Depois desta exposição de ideias que visam estreitar a relação entre a literatura e outras áreas de conteúdo, o passo seguinte será o de averiguar o modo como o livro de literatura infantil é trabalhado, por professores e crianças, em sala de aula e a influência que essas práticas exercem no processo de atribuição de sentido à noção de tempo.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Paralelamente, uma abordagem ao modo como se passa a noção do tempo através da imagem nos livros para a infância revelar-se-á útil, tendo em conta que, cada vez mais, a ilustração vem assumindo um papel de destaque.

Obras analisadas

Jean Luc Fromental, Joelle Jolivet, *365 Pinguins*, Orfeu Negro

Christian Voltz, *Ainda Nada?*, Kalandraka

Davide Cali, Serge Bloch, *Eu Espero*, Bruaá Editora

J. Patrick Lewis, Roberto Innocenti, *A Casa*, Kalandraka

Eric Carl, *A Lagartinha Muito Comilona*, Kalandraka

Referências bibliográficas

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Ediciones Morata.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Cruz Rodriguez, M. A. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. In M. C. Dominguez Garrido (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 234-259). Madrid: Pearson Educación.
- Heal, C., & Cook, J. (2004). Humanidades: Desenvolvendo uma noção de lugar e de tempo nas crianças mais pequenas. In I. Siraj-Blachford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 114-128). Lisboa: Texto Editores.
- Mendes, J. M. A. (1993). *A história como ciência: Fontes, metodologia e teorização*. Coimbra: Coimbra Editora.
- [OCEPE] *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Lisboa: Ministério da Educação.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. In A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Editorial Síntesis.
- Silva, J. A., & Frezza, J. F. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. *Conjectura* (Caxias do Sul – Brasil), 15(1),45-53.
- Solé, M. G. (2009). *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Trepat, A., & Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Zamboni, E., & Fonseca, S. G. (2010). Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: Leituras e indagações. *Cadernos CEDES*, 30(82), 339-353

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“ARTE E CLIK”: COMO QUESTIONAR A REALIDADE PELA CONSTRUÇÃO DE MODELOS TRIDIMENSIONAIS ALTERNATIVOS

Liliana Alves Couto¹

Faculdade de Belas Artes (Universidade do Porto, Portugal)

Resumo

O estudo em questão emerge de uma experiência circunscrita a uma sala de aula com um grupo de crianças do 1º ciclo do EB (6 aos 8 anos) do Colégio Santa Eulália de Sanguedo¹. Procurou-se averiguar que soluções poderiam as crianças apresentar ou sugerir se fossem questionadas sobre o facto de que “as coisas têm a forma que têm”, mas podem ser concebidas e concretizadas com outras formas, ou seja, na construção de modelos e maquetas de uma dada realidade, podemos sempre colocar a hipótese de que nenhuma solução ou forma é única. Esta ideia foi explicada pela projeção de uma cadeira, cuja forma e design iam adquirindo inúmeras apresentações diferentes, sendo certo, que continuava a cumprir as mesmas funções, ou seja, continuava a ser uma cadeira. Colocamos, então, um duplo desafio às crianças: tal como no caso da cadeira, seremos capazes de pensar e representar a nossa sala de aula e/ou os objetos que nela se encontram com formas diferentes? Se sim, seria preciso comprovar essa afirmação com desenhos e, sendo possível também em modelos tridimensionais e em maqueta.

Esta experiência, que na nossa perspetiva se resolvia pelo conluio entre a arte e arquitetura, tomou então o nome: “Arqu&clik”, significando isto que a (re)construção alternativa da realidade é uma miscelânea de arquitetura e arte tendo muito a ver com uma visão, um devaneio, uma inspiração que, repentinamente, tal como um *CLIK*, nos assalta com uma solução nova. As crianças foram então motivadas, para poderem responder à provocação, de encontrarem elas próprias soluções alternativas (procurarem “o seu *clik*”) para imaginar uma “nova sala de aula”.

Palavras-chave: A/r/tografia; maqueta; sala de aula; narrativas discursivas

Introdução

O presente estudo foca-se na possibilidade da (re)construção em modelos e maquetas de uma sala de aula e dos seus elementos à vista, como uma experiência capaz de potenciar processos de subjetivação educativos, aquisição de novos conhecimento e de uma consciência mais crítica e inovadora das crianças sobre “espaço hegemónico”

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

escolar. Apresentando-se como projeto educativo, dirigido a “pequenos arquitectos e designers”, desenvolveu-se em formato de workshop numa sala de aula do Colégio Santa Eulália de Sanguedo. Neste pequeno projecto adivinha-se um possível conluio entre o ato experimental, a terceira dimensão e a arquitetura, representado pela hibridez da a/r/tografia: saber, acção e criação.

Quando à manipulação criativa e artística da realidade, se junta o propósito de imaginar e (re)construir um objecto ou elemento, e a consequente manipulação do espaço, especialmente o da (sua) “...sala de aula, local onde escrevem, escutam, refletem, interagem com os seus colegas, aprendem”, as crianças, segundo Couto (2011), dão um salto experiencial qualitativo. Nesta linha de pensamento e a pretexto da “concepção tridimensional da realidade vivida e convivida”, pretende-se que os alunos encontrem novos elementos para a sua escola, transmitindo assim o gosto pela criatividade e inovação. Assim sendo, daquele repto lançado àquele grupo de crianças e naquelas condições, destacamos os seguintes objetivos:

- i. conhecer a visão que as crianças tem do tipo e a qualidade de espaços arquitetónicos que as rodeiam na escola;
- ii. incutir nas crianças o desejo de acrescentar mais valor aos objectos ou ao edificado pela descoberta de novas funcionalidades, novas cores, novo design, alterações volumétricas, outra energia e intensidade comunicativa, no propósito de esclarecer que é urgente **“dar voz aos mais novos”**;
- iii. incutir nos alunos mais autonomia e capacidade participativa no processo que envolve o repensar a arquitetura e desenho de objectos do cotidiano, nomeadamente a organização estrutural e funcional de objetos e espaços escolares, sobretudo o da sala de aula.

Neste contexto a singularidade realista e tridimensional, embora miniaturizada da maquete transforma-a num recurso didáctico de comunicação e motivação muito eficaz, quando desencadeada a partir de “desenhos imaginados”. O vídeo que se junta ao presente trabalho e faz a reportagem do workshop, também assume especial relevância, enquanto suporte das narrativas discursivas da autoria dos seus protagonistas, “os pequenos arquitectos”.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A experiência, numa fase inicial, de pesquisa passou por um registo fotográfico de elementos à vista da sala de aula, indicados pelo grupo de crianças: janelas, mesas, bancos, cadeiras, armários, quadros, balde, vassoura, quadro, lâmpadas, janelas, portas. Numa segunda fase, os alunos puderam imaginar outras formas alternativas desses mesmos objectos elaborando desenhos decorrentes da sua imaginação tendo recorrido a alterações do volume, cor, dimensão, localização espacial, conjugação com outros elementos, texturas, etc... Por fim, ao proporcionar-lhes diferentes materiais (e.g. esferovite, cartão, plástico, papel, palitos, EVA, plasticina, colas) abriu-se-lhes a possibilidade para a representação tridimensional desses objectos imaginados, e representados nos desenhos.

No decurso das três fases e das diversas narrativas produzidas e que se registaram, houve momentos de conversação, isto é, uma mesa redonda para a discussão, onde cada aluno poderia expor e partilhar o que estavam a desenhar com uma descrição e legenda dos mesmos – memória descritiva), podendo simultaneamente colher sugestões dos seus pares.

Procurando que as crianças apresentassem respostas criativas e inovadoras a este exercício, podemos constatar que, no processo de ensino/aprendizagem das artes, a fase de esclarecimento e motivação é decisiva. Esta afirmação pode ser encarada como uma conclusão incontestada confirmada por inúmeros trabalhos já desenvolvidos (Figura1). Igualmente podemos afirmar que as crianças deste grupo etário podem reagir de forma muito aberta e empenhada e até surpreendente aos desafios da inovação, socorrendo-se de técnicas de distorção, facto que na realidade não tínhamos previsto.

SALA DE AULA | *There is something strange about...*

“People all over the world have spent time in them. They are the most well known physical space where formal learning takes place. In classrooms the main players of the education game – teachers and pupils – meet. They are like the living cells of the school, the beating heart of the educational system. In short, classrooms have become a synonym for education. But that does not

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

mean that we know many things about them” (Braster, Grosvenor & Andrés, 2011:9)

É censo comum que a sala de aula existe como um espaço nodal numa escola, mas que ao mesmo tempo transporta em si um “certo sentido uniformizador”. A sala de aula é o espaço onde os alunos podem aprender lições, conteúdos do programa curricular ensinados pelo professor e viver múltiplas experiências educativas. É ainda um espaço físico destinado ao processo ensino/aprendizagem, que comporta um conjunto de objetos e elementos físicos visíveis característicos que o define e o distingue enquanto espaço formal. Constata-se que estes elementos (mesas, cadeiras e secretária do professor, quadro, balde do lixo...), embora possam ser modificados, porque estão sujeitos à modernização, são constantes e perduram ao longo dos tempos, e portanto adquirem um valor simbólico e específico do espaço designado por “sala de aula”.

São inúmeras as referências que se fazem às imagens que perduram no tempo, sobre os elementos simbólicos que a sala de aula continha no período do Estado Novo, (anos 30 a 70) que perpetuavam na escola e na memória dos meninos, os princípios sacralizados pelo poder em torno de “Deus, Pátria e Família”? Perduram pois os registos visuais que afiguram a ideologia dominante, em que na escola era incutida a ordem, o respeito e a disciplina, através de rituais tais como: entrar na sala em fila indiana, cantar de pé o hino nacional com o braço estendido. Perduram igualmente as memórias das salas de aula com carteiras de madeira pregadas, com os bancos presos, com tampos inclinados e dispostas em fileiras rigorosas orientadas para o professor. Nas paredes eram obrigatórios três símbolos hierarquicamente alinhados: o de Salazar, o do Presidente da República, e um crucifixo no meio a inculcar a orientação católica do ensino. E por fim, os alunos tinham que usar uma bata com identificação para uniformizar, primeiro as aparências, e logo a seguir as condutas e os pensamentos.

Por outro lado, observando a planta de arquitetura e organização dos espaços de sala de aula apercebemo-nos, sem grande esforço, da concepção espacial que o arquitecto tem sobre o uso do espaço pedagógico:

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“It shows us where the black board should be positioned, in how many rows the school benches should be organised, and where the windows should be placed for an optimal illumination of the work of the pupils. School benches also tell their stories. The introduction, for instance, of the “one pupil” school bench that was no longer bolted to the floor should be the starting point for a new way of working, for teaching in small groups instead of simultaneous classroom instruction. But it takes time before educational ideas become educational realities. [...] That brings us to a relatively new source in the history of education: images.” (Braster, Grosvenor & Andrés, 2011:9)

O desafio desta experiência ao incidir sobre esta enigmática ambivalência do espaço de sala de aula, obriga a pensar e imaginar este espaço como uma outra realidade simbólica, através da procura de soluções alternativas para a (re)configuração dos elementos e objetos que o caracterizam a partir de quem os frequenta, abre a possibilidade da alternância ou da possibilidade de deter um outro olhar para o espaço que muitos autores denominam, por outro lado, como “*the black box of schooling*”, fazendo-se ainda outra (re)consideração de que, apesar de tudo, esse espaço permanece inviolado (e inviolável):

“the views of learners should also underpin the development of strategies for teaching and learning, and learning space design. What is important is that designs of physical spaces are linked to the institution’s strategic vision for teaching and learning, and that this [should be] articulated in every detail of the design and shared with all stakeholders, including learners” (JISC, 2006:31).

Por outro lado, a adensar o mistério, no workshop, são então por nós ponderadas as questões de ideologia e estética no desenvolvimento da criança, tornando possível que possam vir à tona durante o processo experiencial, o que outros já vêm afirmando há muito, no “network of artists, architects, and educationists shared their belief in a central place for the arts in the curriculum, in foresting the creative capacity of all children, and in school buildings and grounds as a canvas of the arts” (Cunningham, 2013:51). Podemos assim pensar que, daí, pode emergir uma nova consciência estética, que segundo Dewey

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

(1934) "envolve uma continuidade clara entre agir e sofrer a acção; esforço que integra o intelecto, os sentimentos e as funções práticas; e o resultado final é um tipo de consumação permeado de sentido, de uma emoção predominante, e de uma resolução prática" (*in* Barbosa & Amaral, 2009: 87-88).

Nesta perspetiva, a Educação Artística associa-se à experiência como um meio que auxilia as crianças a expressar o que desejam e imaginam poder ter na sua sala de aula, como tempo, espaço e possibilidade de educar os sentidos “ [...] sobre os quais se funda a consciência, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada” (Read, 2001: 25).

DA MAQUETA DA SALA DE AULA | espaço para *cliks discursivos*...

À Arte junta-se a emergência da funcionalidade intencional que vimos designando como um autêntico e desejado (incontido) *Clik* tridimensional, “território que oferece e permite compreender numerosas articulações formais, vinculadas a objetos diversos e a materiais” (Blanco, 2002:18).

Dentro deste “território tridimensional” tivemos a oportunidade de pôr em prática a construção de uma maqueta de uma escola na sala de aula, para estudar algumas das possíveis consequências na aquisição das noções de espaço e tempo (Couto, 2011- tese de mestrado) para alunos do 3º ciclo. Embora complexo pelas implicações interdisciplinares envolvidas, o trabalho veio a revelar outro lado fascinante. A funcionalidade que, em primeiro plano preside à construção de uma maqueta, permite no entanto, averiguar como os jovens põem em prática um autêntico jogo de sedução entre materiais e volumes “para conseguir a correta organização geométrica da estrutura, composição espacial e a volumetria do conjunto” (Blanco, 2002:49). Mais tarde, viemos a experimentar a construção de maquetas de casinhas de xisto, igualmente na sala de aula agora numa experiência conjunta com um artesão, o Sr. Alberto, onde a procura da estética no conjunto da estrutura veio igualmente a revelar-se para o aluno algo fascinante.

Prosseguindo nesta experiência surgia agora a oportunidade de apresentar uma proposta de trabalho para alunos do 1º ciclo que designamos por *Arqu&clik!*

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Assim sendo, pretendia-se que as crianças concebessem novas formas para os elementos arquitetónicos da sua sala de aula, começando desde logo pelos objetos que encontram ao alcance do seu olhar: portas, janelas, mesas, bancos, armários, quadros, texturas e estruturas. Do estudo da sua função, equilíbrio, estética, procurariam encontrar as soluções, que lhes pudessem vir do gozo e do jogo da sua imaginação e criatividade, e apresentadas sob a forma de “projecto para a inovação”, no qual constariam o projecto em desenho, o material, as dimensões e outras nuances para as alterações inovadoras concebidas e construídas em modelos tridimensionais que iriam compor e representar¹ o conjunto- “a maquete de uma nova sala de aula”. Todo o processo poderia ainda estender-se aos trabalhos e ideias dos pares, através de um registo audiovisual do momento de diálogo e reflexão sobre a experiência vivida por cada criança.

Numa primeira abordagem, e como consequência desta metodologia, relevamos o facto de que o cotidiano como cultura se constrói por via narrativa dos agentes desse cotidiano que podem assumir formas¹ múltiplas de representação e que no nosso caso constituem uma “voz visual”, um discurso a cujo conhecimento se pode aceder por via da sua análise discursiva. Dito isto, realça-se também que a metodologia projetual assim concebida leva o aluno (ou grupo de alunos) a um trabalho de pesquisa cujo trajeto vai da descoberta do elemento para a sua representação experimental até ao encontro do modelo alternativo, segundo ao cálculo rigoroso dos elementos da sua estrutura, simplesmente porque como tínhamos realçado, era preciso encontrar e justificar o sentido para aquilo que se apresenta como solução.

A maquete, na sua existência material, apresenta-se como receptáculo de um processo que ao mesmo tempo é artístico e formativo. Iniciada pelos registos da fotografia do que se vê, e do desenho do que se pensou e imaginou como nova solução é um jogo de antecipação caracterizado pela sua realidade tridimensional, miniaturizado manipulável, apresentando-se como um exímio meio de comunicação tangível, por vezes redundante, mas sempre singular por encerrar um discurso latente simultaneamente imaginativo e realista.

Essa singularidade é também inteligível na leitura e análise da sua configuração, porque a escala, a aparência, o minimalismo e até mesmo a artificialidade em que se

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

apresenta são condição dessa singularidade. Em cada maquete, emerge a possibilidade de se estabelecer e incorporar, como formas de linguagem, inúmeras narrativas (visuais, sensitivas e sociais) a começar pelas do(s) seu(s) autor(es) e depois pelas do observador, convertendo-a neste uma outra realidade à escala dos sentidos: por um lado exige ao autor pensar e encontrar meios adequados de comunicar; por outro, exige do observador um exercício impulsivo para se imaginar e rever onde não está.

Afinal, não podemos deixar de salientar que na realidade a criança não está a construir apenas para si própria, mas também para os outros. Por isso se diz que a arquitectura é também performativa, prestando-se a ser exibida, avaliada e apreciada, ganhando um valor simbólico e imaterial, isto é, constrói-se também para o olhar do outro que impõem a urgência da inovação da descoberta do “mais funcional, mais belo, mais eficaz, mais ergonómico e mais ecológico”. Resumindo, a descoberta de uma outra realidade.

A/R/T | formas e pensamentos na sala de aula

O espaço de sala de aula, é tido, no contexto deste trabalho, como um espaço prefigurativo e performativo no qual faz sentido, desde as primeiras idades escolares, considerar a decodificação e interpretação do que ele compreende enquanto reserva crítica do futuro Cidadão. Por isso urge a necessidade de “ensinar a ver”, significando que os alunos podem munir-se de um conjunto de noções elementares que lhes permite entender criticamente a matéria visual que os rodeia no seu dia-a-dia.

Nesta circunstância as crianças podem viver e fazer parte de um processo de ensino/aprendizagem, caracterizado pela liberdade de expressão, carregado de imaginação aliada a um pensamento e a uma nova consciência mais crítica sobre esse espaço - a sala de aula – acrescida da responsabilidade para o seu próprio bem-estar e o dos outros. Entende-se desta forma, que o processo educativo quando desenvolvido dentro dos limites físicos arquitetónicos da sala de aula (paredes, tecto e piso) pode funcionar como um precioso recurso didáctico e pedagógico. Tal condição remete o estudo, para uma experiencia impulsionadora da emancipação de ‘narrativas visuais e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

sociais alternativas" na educação e para a construção de micro-histórias desenvolvidas sob a forma de "utopias reais".

Relativamente às questões metodológicas, este estudo assume-se como um estudo de caso com uma abertura acentuada a auscultar as possibilidades de promover uma mudança comportamental no grupo alvo. Ocorreu, durante 6 horas num dia, numa sala de aula de um Colégio já referido, com um grupo de 10 alunos com idades compreendidas entre 6 a 8 anos. São ainda relevantes para a compreensão metodológica do estudo alguns dos pressupostos da etnografia sensorial sobre as artes e dos seus cruzamentos com a dimensão educacional, na via do que presentemente se designa como *a/r/tografia*. Neste contexto o investigador alia o saber e o fazer e privilegia simultaneamente o objecto de arte, a investigação e o texto.

A *A/R/Tografia*, tal como defende Rita L. Irwin (1999), é uma metodologia que combina três papéis intrínsecos à pessoa que inicia um estudo na área da educação e da arte: *Artista-Investigador-Professor (Artist/Researcher/Teacher)* e por isso se ajusta ao trabalho de investigação em Educação Artística. No universo desta metodológica são retomadas as três formas do pensamento defendidas por Aristóteles - teoria (*theoria*), prática (*praxis*) e criação (*poesis*) tomando o investigador na tripla missão de *Artist/Researcher/Teacher*.

Nos seus pressupostos, o acrónimo A/R/T não só reconhece o papel do investigador e da sua prática (*praxis*) imbricados na sua cultura (*theoria*) como também a possibilidade para momentos de criatividade e imaginação (*poesis*), considerando-se que se entende que os processos e produtos envolvidos na concepção da obra de arte -enquanto experiência estética- transportam e integram o saber, a prática e a criação. Esta “metamorfose” é explicada por Irwin, para quem “[...] a *a/r/tografia* é sobre cada um de nós que vive uma vida de profundo significado realçado através de práticas perceptivas que revelam o que estava escondido, criam o que não foi nunca sabido e imaginam o que esperamos conseguir” (*in* Barbosa & Amaral, 2009: 100).

Na linha deste entendimento, o trabalho de campo desenvolvido com “pequenos arquitectos” incorporou três fases na metodologia projectual: i) visita atenta à sala de aula, seleccionando alguns objectos ou elementos arquitetónicos desse espaço; ii) realização de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

desenhos na (re)invenção criativa esses elementos representando novas soluções alternativas iii) e por fim a sua materialização em maquetas. Os materiais e ferramentas foram previamente pensadas para se adequarem às crianças, e o seu manuseamento foi devidamente monitorizado. Durante o desenvolvimento do trabalho de campo, procedeu-se ao seu registo através de sequências fotográficas, e em pequenos fragmentos de vídeo, incluindo as **maquetas e modelos** resultantes do seu labor que posteriormente seriam expostos ao público.

O CASO NA SALA DE AULA | narrativas do discurso

Neste capítulo, relativo à componente empírica do estudo, achou-se pertinente detalhar as três fases estruturais do trabalho de campo desenvolvido com e pelos alunos, bem como todo o processo envolvido na produção das narrativas discursivas, resultantes da experiência educativa.

I Fase- a fase de pesquisa: as crianças fizeram um exame atento do espaço da sala de aula, sendo-lhes concedidos alguns minutos para que procurassem e elessem o elemento arquitetónico ou objeto a ser trabalhado (melhorado/alterado) com especial significado para elas (estético e ou funcional), medindo-o, avaliando-o e dando-o a conhecer aos outros através da fotografia (Figura 2).

II Fase- fase da (re)invenção: as crianças, recorrendo a um ou vários desenhos, iam idealizando um novo modelo - (re)pensando-o, (re)inventando e (re)desenhando-o. A procura de soluções inovadoras deveria levar em linha de conta que se destinava a auxiliar posteriormente a sua exposição ao grupo. Nesta fase do trabalho empírico o desenho ganha especial relevo, enquanto instrumento de trabalho dos alunos e, como registo do processamento mental envolvido na concepção de novas soluções (Figura3). Logo, o desenho deveria representar um conhecimento novo, uma solução que muito provavelmente emergiria “na cintilância inesperada de um “*clik!*”, um despertar súbito para uma solução tal como Arquimedes despertou, quando menos esperava, para o seu Eureka! Cada um deveria estar aberto à contemplação, esperar essa súbita luz, devendo para isto estar “em alerta vermelho” na fase de perscrutar e desenhar a realidade.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ainda nesta fase, foi proporcionado um momento de conversa conjunta na qual as crianças que quiseram procederam a uma análise reflexiva às propostas apresentadas em desenhos. Recorrendo à ilustração através do desenho, aos registos escritos, aos discursos produzidos, as crianças foram “soltando do seu interior” verbalizações discursivas com muita imaginação (Figura 4). Este momento revelou-se ao mesmo tempo muito enriquecedor sob o ponto de vista do conhecimento e da aquisição de competências para o trabalho colaborativo que se seguiria.

“Achei as cores mais acolhedoras. Eu mudei o puxador para flor, porque gosto de flores, eu gosto de flores porque são coloridas. E aqui está a porta...” (aluna A 8 anos).

“A porta passou a ter a cor principal da sala de aula que é o amarelo [...] eu também mudei a forma do vidro porque acho que aquela forma era simples. Por exemplo, eu gosto de coisas simples mas acho que isto era muito simples, simplificada e muito vulgar, pois quase todas as portas são assim. Quis mudar a forma do vidro, para uma forma de pessoas e que tivesse um contorno cor de laranja e o resto transparente, porque acho que o que existe é demasiado simples, porque basicamente, todos os vidros são assim” (aluna B, 8 anos).

III Fase- fase da comunicação tridimensional: as crianças materializaram a ideia em desenho através da sua construção em maquete, como uma forma de linguagem nova. Foi a fase onde os alunos deram corpo às ideias desenhadas (escolheram a cor e o material que acharam mais adequados ao seu projecto), conferindo-lhes a tridimensionalidade a uma escala pré-definida (esc. 1/10) (Figuras 5 e 6). Aos poucos, os objetos produzidos foram-se combinando num espaço arquitetónico algo surpreendente que em muito procurava traduzir uma nova realidade. O novo espaço e os novos objetos iam surgindo e começavam a ganhar propriedades invulgares nascidas das próprias mãos das crianças (Figura 7).

A configuração final da “nova” sala de aula (Figura 8), a sequência fotográfica, o desenho complementado com texto e o curto vídeo, no seu conjunto, combinam-se num carácter documental para o investigador, uma vez que resultam das percepções para a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

(re)invenção crítica do espaço de sala aula. Este arquivo multimodal de pesquisa evidencia todo o processo caracterizado pela produção de relações de sedução na manufatura de modelos tridimensionais da sala de aula com nuances muito peculiares (escolha dos materiais, cores, formas) e pelas narrativas discursivas subjacentes.

Na globalidade as narrativas revelam que no processo de (re)conhecimento experiencial das crianças sobre a realidade da sala de aula, está investida uma dimensão relacional sensitiva e afetiva com potencialidades no desenvolvimento integral dos alunos. As aprendizagens a este nível relacional experimental vinculam certamente os processos identitários dos alunos e induzem a aquisição de uma consciência mais crítica sobre a realidade.

CONCLUSÃO

O caso de estudo aqui apresentado transportou em si os efeitos da relação que as crianças podem estabelecer com os espaços escolares, nomeadamente com a sua sala de aula, procurando estudá-la a partir da ativação de instrumentos de pesquisa de carácter visual, textual e tridimensional com o objetivo de constituir um arquivo de narrativas imaginadas pelos alunos. Assim recuperou-se o espaço de sala de aula como recurso didático-pedagógico da arte e da arquitetura, capaz de mobilizar alguns conteúdos programáticos integrantes das diretrizes curriculares do nível de ensino em questão, o que permitiu pôr em aberto a questão da aquisição das noções de espaço, que podem contribuir para a configuração de uma nova consciência crítica sobre esse espaço.

Como nota pedagógica da experiência relatada, podemos dizer que propor o acto de projectar às crianças desta faixa etária, significou ser sensível ao que elas exprimem nas entrelinhas das suas atitudes, desejos, vontades, necessidades primárias e sonhos, mas também ao momento em que têm de tomar decisões, iniciativas próprias, colocar questões, apresentar diferentes tipos de representações e argumentos, recorrendo a meios e materiais disponíveis, não esquecendo a sensibilidade ecológica.

Durante a experiência prática desenvolvida pelos alunos estiveram em evidência: i) o domínio dos processos inerentes à geometria, desenho, design e arquitetura; ii) um novo tempo para observar, pensar, transformar, compor, inventar e construir novos objectos;

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

iii) e um novo tempo para a motricidade da representação em desenho e em modelo tridimensional, como nova percepção prático dos espaços.

Salienta-se ainda que o desenho, como exercício basilar e insubstituível da linguagem plástica e incorporado ao longo do projeto, constitui um meio fundamental na estruturação do pensamento visual. Reconhece-se também, nos fragmentos de vídeo, a possibilidade de incorporar múltiplas narrativas (e.g. fotografias, desenhos, textos) e novas formas de linguagem e da sua representação. E na maquete, mais que em qualquer outra representação, afinal “*small is beautiful*”, a questão que torna as mentalidades permeáveis a um irresistível jogo de sedução com a miniatura.

Concluindo, podemos afirmar que no processo de ensino/aprendizagem das artes, a fase de exposição e exploração da temática a abordar é fulcral para fazer emergir respostas dotadas de imaginação e criatividade. Aos desafios da apropriação, pesquisa e da descoberta de modelos alternativos, ou seja na procura “do *clik*”, as crianças desta faixa etária são capazes de apresentar soluções de forma espontânea e empenhada e no mínimo imprevisíveis. De facto as crianças revelam capacidade para questionar a realidade que as rodeia, nomeadamente a da sala de aula porque são sensíveis a esse espaço. Por isso, “*‘let them decide the colour of the walls’ position toward developing a model of participatory design that strives together with adult expertise to achieve ‘a functionally and visually harmonious learning environment’*” (Holt, 1974 in Burke, 2007:363).

Referências bibliográficas:

- BAEZA, A. C. (2011b). *Pensar com as mãos*. Casal de Cambra: Caleidoscópio_ Edição e Artes Gráficas, S.A.
- BLANCO, M. U. (2002). *La Maqueta como Experiencia del Espacio Arquitectónico*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidade de Valladolid.
- BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian & ANDRÉS, María Del Mar Del Pozo (eds.) (2011). *Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels: P.I.E. Peter Lang S.A. ISBN 978-90-5201-760-0
- BURKE, Catherine (2007). “The View of the Child: Releasing “visual voices” in the design of learning environments”. In *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 28,

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

No. 3, September 2007, pp. 359_372. UK: University of Leeds. ISSN 0159-6306 (print)/ISSN 1469-3739 (online)/07/030359 14. Taylor & Francis.

COUTO, Liliana A. (2011). *A MAQUETA - ENTRE O ESPAÇO PERCEBIDO E O ESPAÇO TRANSFORMADO. Um estudo sobre a utilização do objeto tridimensional em Educação Visual*. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação: Universidade de Aveiro

DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*. Nova York: Capricorn Books.

FACER, Keri (2012). "Taking the 21st century seriously: young people, education and socio-technical futures". Oxford: *Review of Education*, 38:1, 97-113. Consultado a 15 Junho de 2015 de <http://pt.scribd.com/doc/100059461/Taking-the-21st-Century-Seriously-Potential-Futures-for-Education-Youth-and-New-Technologies>

HERNÁNDEZ, Fernando (2010-2011). "Las pedagogías de la cultura visual como lugares de posibilidad para construir espacios de relación". In *IIas JORNADAS INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?* Universidad de Barcelona.

HOLT, J. (1974). Children are sensitive to space. *School Review*, 82, 667/670.

HOWARD, J.; Burke C. & CUNNINGHAM, P. (2013). *The Decorated School: Essays on the Visual Culture of Schooling*. London, UK: Black Dog Publishing Limited. ISBN13: 978 1 908966 24 7.

IRWIN, Rita L. (2009). A/r/tografia: Uma mestiçagem Metonímica In Ana Mae Barbosa & Lilian Amaral (Eds). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*, pp. 87-104. São Paulo, Brazil: Editora Senac. Reprinted and translated into Portuguese with permission from: Irwin, Rita L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In Rita L. Irwin & Alex de Cosson (Eds). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*, pp. 27-40. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

JISC (2006). *Designing Spaces for Effective Learning. A guide to 21st century learning space design*. UK: Higher Education Funding Council for England (HEFCE), University of Bristol. Obtido em 4 Setembro de 2014 de http://www.jisc.ac.uk/publications/programmerelated/2006/pub_spaces#downloads

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W.L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Título original: *Creative and Mental Growth* (1947). Brasil: Editora Mestre Jou, Edição Brasileira.

READ, Herbert (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

REFLEXÃO SOBRE GESTÃO DE PESSOAS E SENSIBILIDADES NAS ORGANIZAÇÕES: FORMAÇÃO, INFORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO LIMIAR DO SÉCULO XXI

Ricardo Bessa Moreira¹

¹Professor Auxiliar na ULP, investigador do CEPESE (Porto, Portugal),

ricardo.m.b.moreira@gmail.com

Resumo

Desde os agrupamentos tribais existem hierarquias e gerem-se pessoas. Este raciocínio, apesar de conter, na contingência da sua formulação, alguma validade, não deixa de ser generalista e anacrónico. Para que este ensaio – inspirado na análise de alguns resultados quantitativos de uma amostra de 215 questionários, respondidos por profissionais de gestão de recursos humanos, numa investigação doutoral – não se torne pouco tangível, é pertinente ter em consideração o dilema de quem gere pessoas: tentar congregar influência sem, recorrentemente, ter contacto com alguns recursos fulcrais (financeiros, informação e posição) que condicionam o processo de tomada de decisão. Nas últimas décadas do século passado, o estatuto pouco prestigiado e o reduzido poder efectivo estiveram na base de uma nova forma de gestão de pessoal, que passava a ser designada por gestão de recursos humanos. Actualmente, na literatura, fala-se em gestão de pessoas, que nalguns casos, parece poder assumir-se como uma gestão de *sensibilidades*, a reboque das teorias da inteligência emocional e da tentativa de gestão de competências transversais por parte destes profissionais. A intervenção no clima e cultura(s) organizacionais pode ser decisiva neste enquadramento, no qual as lideranças transaccionais e transformacionais também têm a sua relevância. Esta breve reflexão é mais uma tentativa de afirmação desta área que para se legitimar – num tecido empresarial dominado por PME'S – necessita que os seus actores sejam gradualmente capazes de se descentrarem e relativizarem as situações em que se envolvem, acrescentando a uma orientação para as pessoas uma visão mais *holística* do negócio.

Palavras-Chave: GRH, Gestão de Pessoas, transformações, poder informal

ABSTRACT:

Since tribal groups, there are different hierarchies and people management. This reasoning, although it contains, in the contingency of its formulation, some validity, remains general and anachronistic. For this essay - inspired by the analysis of some quantitative results of a sample of 215 questionnaires answered by human resource management professionals on a doctoral research - does not become less tangible, it is pertinent to consider the dilemma of who manages people: try to gather without influence, repeatedly, have contact with some key resources (financial, information and position)

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

that influence the decision-making process. In the last decades of the last century, some lack of prestigious status and the reduced effective power were the basis of a new way of personnel management, which came to be known as human resource management. Currently, literature, speaks in people management, which in some cases seems to be able to position itself as a management of sensibilities, inspired by theories of emotional intelligence and by the attempt of these professionals manage soft skills. The intervention in the climate and culture (s) can be decisive in this organizational framework, in which the transactional and transformational leaders also have their relevance. This brief reflection is yet another attempt to claim this area to legitimize - a business sector dominated by SMEs – and requires that its actors are gradually able to *walk in the others shoes* and have a relative view of the situations in which they engage, adding to an orientation for people a more holistic view of the business.

Keywords: HRM, People Management, transformations, informal power

Introdução - Quem nasceu primeiro? A ontogénese da Gestão de Pessoas

O maior protagonismo da Gestão de Recursos Humanos na literatura de Gestão não acontece por acaso. Mesmo sem a formatação teórica a que está sujeita, actualmente, esta área tem acompanhado as teorias organizacionais (taylorismo, burocracia, relações humanas, abordagens sistémicas e contingenciais, entre outras) e comportamentais (sobre poder, motivação e satisfação, liderança, trabalho em equipa, empenhamento, entre outras) (Cabral-Cardoso, 2006).

A pertinência dos recursos humanos sobressai, inicialmente, no *Scientific Management*. A OCT – *Organização Científica do trabalho* de Taylor, que no princípio do século, na convicção da existência de uma forma óptima de organizar (*one best way*), motivava o aparecimento da primeira obra sobre estas matérias (emprego, compensação e disciplina) da autoria de Metcalf, de 1920, intitulada *Personnel Management*. Todavia, esta visão da Gestão de Pessoas fica muito desfasada da que se tem hoje, nas organizações hodiernas. Se as abordagens clássicas revelam falta de acuidade e, mesmo, uma significativa inconsciência, ao descurarem uma assunção efectiva e comportamental do ser humano, encarando-o mecanicamente, a Teoria das Relações Humanas, ao dar primazia a uma dinâmica informal, apesar de ainda estar muito condicionada pelos fundamentos de produtividade das teorias anteriores, tenta dirimir essas lacunas.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Nas décadas de 60/70, o surgimento da Psicologia Industrial não é inseparável deste enquadramento, fruto do imperativo de se estudarem os problemas relacionados com o trabalho (a fadiga, a aprendizagem, a selecção, entre outros).

As teorias de carácter sistémico e contingencial, bem como as do comportamento organizacional, perfilam-se como seguidoras deste tipo de orientação que salientam os factores humanos como primordiais para a eficácia organizacional, reconhecendo-se, actualmente, uma dimensão simbólica e estratégica dos mesmos.

Desde os anos 80 que o número de publicações (científicas e de divulgação) se tem intensificado. Os discursos, académicos e práticos, transmitem a ideia de que os recursos humanos são o activo mais importante das organizações, principalmente no contexto de competição e desenvolvimento em que vivemos, onde mudança e globalização são palavras-chave (Lacombe & Tonelli, 2001; Aghazadeh, 2003).

Os sistemas técnicos em que se inserem as empresas nas sociedades, ditas de informação, levam os modelos ‘tayloristas’ e ‘fordistas’ a estarem eventualmente ultrapassados, não conseguindo responder eficazmente aos desafios que se colocam, apesar de, nas culturas semi-periféricas como a portuguesa, ainda persistirem modos de produção pré-industrial em coexistência com unidades de produção que apresentam tecnologia muito avançada (Rego e Cunha, 2005).

Os novos imperativos das organizações implicam uma definitiva afirmação decorrente da assunção plena da dimensão estratégica dos recursos humanos, incentivando-se a capacidade de iniciativa e estimulando-se a responsabilidade (Aghazadeh, 2003).

Em Portugal, à semelhança do que se vai passando em outros países, a questão da competitividade vem marcando a agenda dos Gestores de Recursos Humanos que, para além dos aspectos jurídico-administrativos, procuram e tentam imprimir nas suas políticas aspectos estratégicos e culturais, com o intuito desse esforço obter uma tradução prática mais actuante. A este processo não é alheio o contributo sindical. O envolvente social e económico do pós-25 de Abril de 1974 proporciona uma intervenção sindical jamais sentida, expressa na pressão exercida sobre as Convenções Colectivas de Trabalho, constituindo-se como uma referência fundamental em matéria de GRH, embora

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

cada vez menos substancial nas décadas seguintes (Rego e Cunha, 2005; Almeida, 2008; Moreira, 2010).

Quando se mobiliza a terminologia GRH impõem-se alguns limites conceptuais. A insuficiente investigação empírica existente, aliada a um conhecimento da realidade alicerçado em impressões, conduz à proliferação de modelos, cada um deles construído com base numa ou mais teorias organizacionais. A abordagem sistémica é das mais utilizadas. A GRH é como um sistema global, insere-se num sistema mais vasto onde o ambiente, a estratégia e a cultura são vectores fundamentais para a transformação das diferentes dimensões deste tipo de gestão (Rego e Cunha, 2005; McKenna, Singh, & Richardson, 2008; Moreira, 2010).

Apesar de se tratar de designações distintas e de se inscreverem temporalmente em contextos diferentes, a separação da(s) realidade(s) em que se movem não é linear, nem evidente. Será que no período em que a designação Administração de Pessoal aparece com maior naturalidade (até aos anos 80) nunca se praticou uma Gestão de Recursos Humanos e vice-versa, não obstante esta última corresponder, supostamente, a uma evolução da primeira? (Cabral-Cardoso, 2006; Moreira, 2010).

2. Gestão de pessoas e sensibilidades nas organizações: formação, informação e transformação no limiar do século XXI

Na literatura, os fundamentos são tão dispersivos quanto as realidades adstritas. A questão da ruptura versus continuidade de paradigmas mantém-se no debate sempre em aberto sobre a Gestão de Pessoas, mesmo que as designações GRH e Gestão de Pessoas sejam as mais recorrentes. Para determinados teóricos como Price (referenciado por Cabral-Cardoso, 1999) a diversidade de perspectivas sobre a GRH não é *de per se* disfuncional, potenciando, por seu turno, uma contextualização mais adequada nas políticas de gestão de pessoas às organizações e às suas idiossincrasias (McKenna, Singh, & Richardson, 2008).

Um debate sobre estas terminologias pode permitir um maior apuro do significado da função independentemente de se ostentar uma posição de oposição ou de semelhança. Na literatura consultada, Storey (1992) e Legge (1992), respectivamente, são exemplos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

elucidativos dos dois paradigmas enunciados. O primeiro destaca as diferenças, enquanto a segunda patenteia maior relutância em assumi-las, pelo menos de uma forma tão abrupta. A utilização indiscriminada das diversas nomenclaturas por parte de certos teóricos poderá revelar a irrelevância da distinção em termos de praxis e, simultaneamente, desconstruir a evolução conceptual (Moreira, 2010).

Enquanto Storey (1992) considera ter havido uma ruptura de paradigma, Legge (1992) pugna pela similitude, apontando, contudo, dissemelhanças: o contraste da preocupação da Administração de Pessoal relativamente aos trabalhadores que não pertencem à gestão com o enfoque da GRH no desenvolvimento de equipas de gestão e a perspectiva mais restrita das políticas de gestão da Administração de Pessoal menos integrada nos objectivos globais da organização do que a GRH (Moreira, 2010).

Se existe instabilidade quanto às terminologias e aos pontos de aproximação ou afastamento, uma constatação, pode emergir nos espíritos dos estudiosos destas matérias: o contexto organizacional sofreu mudanças muito acentuadas duas ultimas décadas do século XX e que se prolongaram nos tempos hodiernos – a desregulação dos mercados e os avanços tecnológicos são duas variáveis que determinam esta realidade, não sendo despidendo o surgimento crescente de lideranças transformacionais nas empresas – e a Gestão de Recursos Humanos incorporou essas alterações, sendo cada vez mais uma gestão de sensibilidades, subjectividades e de culturas (e, por isso mesmo, uma intrínseca gestão de conflitos).

A GRH passa a ter uma maior amplitude de acção numa orientação de gestão mais vocacionada a pró-actividade, tendo uma intervenção menos reactiva do que a Administração de Pessoal. O facto de os trabalhadores serem vistos como activos a potenciar (as questões das competências transversais e da inteligência emocional deveriam ser cada vez mais exploradas neste contexto); como recursos competitivos, também se afigura relevante para a distinção. Uma adequação eficaz a um envolvente que sofre alterações constantes pressupõe uma capacidade de antecipação das organizações face à concorrência, lendo com a distância espaço-temporal necessária os indícios que o mercado vai transmitindo, permitindo-lhes tomar decisões mais rápidas (Cabral-Cardoso, 1999).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A verdadeira força competitiva, inesgotável, é a que emana das pessoas que compõem a organização. No fundo, são elas que fazem a organização. Geri-las da melhor forma é um passo significativo para o sucesso. Factores crónicos de competitividade como o custo, a tecnologia, a produção, a distribuição ou a inovação podem ser emulados, no entanto o universo humano que integra a organização é único e inimitável (Ulrich, referenciado por Cabral-Cardoso, 1999).

Um maior investimento no capital humano pressupõe políticas vocacionadas para o Recrutamento (atração) e para a Formação que como a Gestão de Carreiras é um vector determinante no desenvolvimento de competências. A essência da função Recursos Humanos sofre a influência de uma assunção mais estratégica de gestão (Sparrow & Marchington, 1998).

Em Portugal, embora a GRH tenha ganho maior destaque nas décadas mais recentes, a Administração de Pessoal ainda está muito enraizada nas mentalidades e nas práticas e, em muitos casos, a designação GRH esvazia-se à medida que se descreve a função em causa.

Pela interpretação da literatura consultada, é indesmentível que se tem assistido a uma metamorfose terminológica que, muitas vezes, não se aplica no terreno, acentuando os constrangimentos de indefinição de que esta área parece vivenciar. Apesar do maior interesse suscitado e das investigações empíricas terem, gradualmente, maior incidência, no nosso país os estudos que permitam uma caracterização próxima do que acontece neste âmbito, ainda são escassos. Será que nos aproximamos da versão *soft* ou *hard*? Mais, temos acompanhado os avanços teóricos e distanciamo-nos de uma gestão normativa dos recursos humanos ou, pelo contrário, este tipo de gestão ainda predomina? (Cabral-Cardoso, 1999; Moreira, 2010; Moreira, 2014).

Neste início de século é cada vez mais apropriada a problematização sobre a necessidade do(s) Departamento(s) de Recursos Humanos (DRH), a sua organização e as funções a desempenhar por estes órgãos na estrutura e estratégia organizacionais. Com o intuito de continuar a tentar responder a estas questões, este estudo pretende contribuir, de algum modo, para o debate sobre o significado da GRH e a importância do(s) seu(s) departamento(s) na organizações (Moreira, 2014).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

As teorias de natureza comportamental que inspiram esta investigação versam o poder e as suas tipologias nas organizações. Para se perceber o sentido da GRH em Portugal é imprescindível analisar o papel do Departamento de RH. Esses objectivos passam pelo estudo do poder (Mirabal & Young, 2005)

Se o poder nas organizações tem vindo a ser abordado mais insistentemente, o relativo ao Departamento de RH ainda precisa de ser muito explorado. Uma maioria significativa das incursões neste tema concentra a sua atenção em aspectos conceptuais, estruturais e processuais do poder, que possibilitem caracterizá-lo (Hardy, & Leiba-O'Sullivan, 1998; Mirabal & Young, 2005).

O Gestor de Recursos Humanos poderá revelar-se muito poderoso pelas actividades que desenvolve na organização. Para tal, terá de escapar ao ciclo vicioso em que é visto pelos gestores de topo como um elo fraco e destacado para desempenhar funções que reforcem a percepção de debilidade e de baixo estatuto. Para ser tido como influente necessita demonstrar capacidade de gerir contingências estratégicas (Mirabal & Young, 2005; Pech, 2009).

Segundo Legge (Moreira, 2010) a percepção que os gestores de recursos humanos têm, em geral, dos seus departamentos corresponde a serem: mais passivos e reactivos do que pró-activos; mais acomodados ao *status quo* do que criativos; pouco influentes nas decisões globais de gestão e actuarem num vazio, sendo progressivamente menos facilitadores e mais 'autómatos' comandados pela hierarquia. Esta percepção parece estar cada vez mais desajustada da realidade actual, pelo menos em termos de discurso (Lacombe & Tonelli, 2001; Pech, 2009).

O instrumento quantitativo proposto para esta investigação, que se baseia e inspira numa tese doutoral da nossa autoria, é um inquérito por questionário criado no fim dos anos 80 (1989), em Espanha, por Serrano & Rodríguez com a designação de *CEN* (*Cuestionario de Eficacia Negociadora*), com a finalidade de tentar apresentar uma escala de utilização simplificada e flexível que possibilitasse a aferição do processo negocial e das suas cambiantes. O questionário surge com o objectivo de tentar delimitar o(s) campo(s) de resolução de conflito e de se constituir como um meio de avaliação estrutural da eficácia dos negociadores. Construiu-se o *CEN* face à necessidade de se conceber uma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

metodologia, com aplicação analítica de índole estatística, que correspondesse às intenções de adequação conceptual a um quadro técnico e profissional – e de se explanarem as variáveis que circunscrevem a matéria das estratégias e táticas negociais nas instituições/organizações – através da mensuração dos mecanismos inerentes e consequentes competências negociais (Moreira, 2010).

Os pressupostos teóricos de suporte do instrumento encontram fundamento no ‘modelo de eficácia negocial’ pensado por Mastenbroek em 1987. Em relação aos elementos decisivos que a negociação pode incorporar para ser eficaz, Mastenbroek destacou as seguintes 4 dimensões que estão na sua origem (e que se pretende que sejam aferidas no *CEN*): obtenção de resultados eficazes; influência no equilíbrio de poder; promoção de um clima construtivo e obtenção de flexibilidade comportamental. Relembra-se, aqui, que é a articulação entre estas quatro dimensões que produz a eficácia em negociação, de acordo com o modelo de referência (Moreira 2010).

Explicita-se, neste momento, que a opção pela aplicação do Questionário de Eficácia Negocial (*CEN*) - a uma amostra exploratória, não probabilística, constituída exclusivamente por profissionais (215) que, directa ou indirectamente, concretizam actividade negocial no âmbito das suas funções (no caso, profissionais de Gestão de Recursos Humanos) - se fundamenta no objectivo de se procurar aferir dimensões relativas à eficácia nos processos de negociação, por parte dos sujeitos em análise. O *CEN* (Questionário de Eficácia Negocial) é um tipo de instrumento cuja escala de *Likert* se baseia numa prerrogativa elementar: a escolha de determinada opção de resposta, num qualquer item, implica a atitude que se tem perante o constructo que se vai mensurar. Tal desiderato está bem patente no somatório total das respostas - constituindo-se como o objecto final da avaliação - e comprova-se através da correlação item-total da análise de itens e, consequentemente, através dos coeficientes de consistência interna ou de homogeneidade (Moreira, 2010).

Em relação à amostra, a mesma integra 215 respondentes o que corresponde a cerca de 18% do universo total de indivíduos (1201), que integravam as duas bases de dados (APG com 915 e AMEGRHUM com 286) em 2010, altura em que foi feito o estudo. Mais de 66% da amostra provém da base de dados da Associação Profissional

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

(APG), que constitui o objecto de estudo inicial. Quanto à distribuição por sexos, à semelhança do que acontece com a amostra do estudo qualitativo, verifica-se um certo equilíbrio, embora, neste caso, a tendência, ainda que ligeira, é para o domínio dos inquiridos do sexo feminino, abrangendo mais de metade da amostra (57%) (Moreira, 2010).

Nas organizações, releva-se a conexão entre os objectivos, previamente planeados, e os resultados atingidos. Para se promover um clima construtivo é importante o incremento da percepção de credibilidade e confiança entre os colaboradores envolvidos na negociação. O estudo do(s) (des)equilíbrio(s) - a principal dimensão de análise da investigação que estamos a empreender - bem como a avaliação de alguns recursos inerentes às relações de poder (conhecimento, mecanismos de recompensas e punições, entre outros) é vital neste contexto. Esta dinâmica implica flexibilidade, de forma a potenciar uma aferição mais efectiva do processo negocial, quanto ao respectivo grau de eficácia (Veloso, Ferreira, Keating & Silva, 2010; Moreira 2010; Oliveira, 2014).

Neste sentido, o Departamento de GRH poderá pautar-se como uma espécie de ‘mediador’ informal nas relações organizacionais agindo numa lógica de ‘confiança’ que acaba por ser uma variável significativa na *performance*. A ‘confiança’ é transversal à organização tida como um organismo e tem impacto na tomada de decisão negocial e no poder que dela emana (Oliveira, 2014).

Nem sempre o poder negocial está manifestamente configurado no organigrama, equacionando-se que a relação entre poder e posição pode ser exponenciada por factores ligados à GRH - e que ultrapassam o departamento que gere esta área - como: a afectação de pessoal, o investimento no enriquecimento das tarefas, ou o incentivo a uma eficiente gestão da(s) carreiras, que são alguns exemplos de políticas de eventual incidência negocial.

O cumprimento destas políticas decorre de uma identificação das insuficiências quantitativas e qualitativas de recursos humanos resultantes da estratégia da organização e da formatação dos seus efectivos, de uma forma global, sistémica e abrangente. Não obstante estes vectores desenvolvimentais se poderem cumprir, o estatuto de ‘baixo’ poder associado ao Departamento de GRH ainda subsiste em muitos contextos. Nesta investigação, a influência negocial deste departamento é limitada e encontra, de igual

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

modo, resistências quanto à correspondência do grau de relevância conferida à GRH, essa sim crescente e ‘inesgotável’.

Nesta investigação, a natureza decisória do Departamento de GRH no processo negocial, que subsume um meio em relação a um fim e pode implicar, de igual modo, que este departamento sirva de conexão entre o topo e a base. Este departamento possui, essencialmente, uma disposição relacional, o que pressupõe que a ‘força’ que a exerce - e que venha a intercalar-se entre os dados desta acção - seja, de certa forma, ‘(inter)mediadora’. Pretendeu-se articular os dois núcleos: a negociação e as características do departamento de GRH como negociador (Aggarwal & Bhargava, 2009; Moreira, 2010).

Abordou-se o poder negocial do departamento de GRH procurando-se a aplicação empírica de alguns pressupostos teóricos, presentes na literatura, que sustentam que o modelo de GRH (que surge após o modelo de Administração de Pessoal) apareceu em concomitância com a premência de se ultrapassarem certos constrangimentos inerentes à questão sindical, considerada genericamente (Guest, 2001).

Não é aleatório que o ‘clima’ e a ‘flexibilidade’ sejam variáveis directamente imputadas à profissão da GRH não sendo, por isso, de estranhar que as pontuações mais elevadas de eficácia negocial no âmbito do estudo doutoral que influenciou este ensaio se tenham verificado ao nível destas duas dimensões. Têm variadas implicações na gestão das pessoas (Moreira, 2010).

Os dados que indiciam que os profissionais de GRH estarão mais orientados para a promoção de um clima positivo e menos para a obtenção de resultados substanciais podem explicar as médias obtidas pelos mesmos em eficácia negocial. Tendo como referência os resultados de outras populações analisadas (Rodriguez, 1990; Cunha, 1996; 2000) os negociadores da presente amostra evidenciam, na sua maioria, resultados um pouco inferiores aos obtidos pelos negociadores eficazes nessas pesquisas. Convém não esquecer que, nesses casos, se abordaram sub-grupos amostrais de negociadores sócio-laborais e comerciais e que nesta investigação se analisa, fundamentalmente, o poder negocial dos profissionais de GRH. Estes especialistas, mais do que interesses

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

relacionados com vendas de produtos, negociam questões intimamente ligadas às pessoas e aos conflitos que lhes poderão estar associados (Moreira, 2010).

3. Conclusões - Sobre a Gestão de Pessoas em Portugal: *Visão sem acção é sonho, acção sem visão é pesadelo!* (provérbio chinês)

Seguindo a tipologia de Pearse (2000), o poder presente nas empresas é teoricamente cada vez menos burocrático (tradicional) e mais estratégico (transformacional). Logo, para ser determinante o departamento de recursos humanos terá de dominar áreas onde tradicionalmente não se sentia à vontade como a técnica, a prática e, sobretudo, a estratégica (Moreira, 2010).

A questão estrutural encontra-se na base deste quadro de análise que, por sua vez, está bem patente nos exemplos de premissas formuladas por Morgan (1990): quanto mais a (sub)unidade lida com a incerteza maior o seu poder; quanto menor for a substituição das actividades maior o seu poder; quanto mais difuso for o fluxo de trabalho de uma (sub)unidade maior o seu poder; quanto maior for a proximidade do fluxo de trabalho da (sub)unidade maior o seu poder; quanto mais contingências forem controladas por uma (sub)unidade maior o seu poder.

É certo que as clivagens hierárquicas conduzem a clivagens de poder, a diferentes forças e níveis de influência e a capacidades negociais e de resolução de conflitos distintas que correspondem a estatutos e autonomias díspares (Moreira, 2010).

Mas, mais do que a sua posição no organograma, mais do que o poder formal, o departamento de recursos humanos, pelas redes informais a que tem acesso e pela informação que pode controlar, possui condições para ser muito poderoso ou, a espaços, constituir-se como contra-poder (Moreira, 2010).

Para lhe serem distribuídos recursos relevantes e o profissional de recursos humanos ser visto como um actor vital, necessita de saber gerir as incertezas. Este é o verdadeiro dilema do departamento de recursos humanos: conseguir influência sem, na maior parte dos casos, ter acesso aos recursos-chave – financeiros, informação e posição

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

– que lhe permitam ter um papel facilitador na resolução das necessidades estratégicas da organização (Frost, 1989).

Se a distribuição de recursos é fundamental para se alcançar poder nas organizações, uma gestão eficaz dos recursos humanos é passível de fazer com que o seu departamento seja, efectivamente, um dos mais importantes. Afinal, não se pode esquecer que são as pessoas que fazem a diferença nas organizações. A instabilidade propicia a actividade política. No ambiente de constantes mudanças que caracteriza o mundo organizacional essa lógica faz sentido e tem de ser equacionada e levada muito a sério (moreira, 2010).

Ao assumir-se a relevância do conceito de poder, reconhece-se a importância de dinâmicas políticas nas quais participam todos os actores organizacionais através da filiação em diferentes grupos de interesse (Sheehan, 2005).

Uma das críticas apontadas aos modelos racional e de racionalidade limitada foi a de iludir a existência de decisões em que se torna vital o estabelecimento de compromissos. É fundamental perceber-se como os indivíduos interagem e como essas interações se reflectem nas escolhas. Os processos de decisão são vistos como processos de formação de alianças pontuais.

No período histórico em que predominava o departamento de pessoal, a natureza administrativa da sua função não implicava uma visão tão pró-activa que lhe permitisse aspirar a uma maior ‘estabilidade’ (Sheehan, 2005).

Actualmente, pela essência de longo-prazo que se lhe reconhece e que advém de uma necessidade de uma resposta eficaz à concorrência, o Departamento de Recursos Humanos, embora aspire, legitimamente, a ter um envolvente – interno e externo – estável, pelo papel mais estratégico que lhe é imputado e teoricamente exigido, tal desiderato é muito difícil ou até impossível de ser alcançado (Sayli & Gormus, 2009).

Ora, se no Departamento de Recursos Humanos se gerem comportamentos e os comportamentos humanos são eminentemente políticos, não será descabido pensar-se que as atribuições do departamento contemplam a negociação ou a gestão de conflitos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Pela posição de ‘fronteira’ que, não raras vezes, ocupa, é um departamento sujeito a pressões, funcionando como intermediário e respondendo por decisões de amplitude estratégica que lhe podem causar desconforto. Este departamento, *a priori*, será potenciador de muito poder, sobretudo político, mas na realidade, os obstáculos são muitos e nem sempre o consegue efectivar (Aggarwal & Bhargava, 2009; Sayli & Gormus, 2009).

Referências Bibliográficas:

- Aggarwal, U. & Bhargava, S. (2009). Reviewing the Relationship Between Human Resource Practices and Psychological Contract and their Impact on Employee Attitude and Behaviours: a Conceptual Model. *Journal of European Industrial Training*, 33(1), pp. 4-31.
- Aghazadeh, S-M. (2003). The Future of Human Resource Management. *Work study*, 52(4/5), pp. 201-207.
- Almeida, A. J. (2008). A profissionalização da gestão de recursos humanos: composição sociográfica de um grupo profissional em construção. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 6: 45-56.
- Cabral-Cardoso, C. (1999). Gestão dos Recursos Humanos: Evolução do conceito. In: Cunha, M. P. (Ed.) *Teoria Organizacional: Perspectivas e Prospectivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cabral-Cardoso, C. (2006). Portuguese Management Between Global Rethoric and Local Reality: The Case of HRM. *Management Research*, 4(3), pp. 193-204.
- Frost, P. (1989). The Role of Organizational Power and Politics in Human Resources Management. In G. Ferris; K. Rowland & A. Need (Eds.). *Research in Personnel and Human Resources Management (Supplement 1)*. London: Jay Press Inc.
- Guest, D. (2001). Human Resource Management: When Research Confronts Theory. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(7), pp. 1092-1106.
- Hardy, C. & Leiba-O’Sullivan, S. (1998). The Power Behind Empowerment: implications for research and practice. *Human Relations*, 51(4), pp. 451-483.
- Lacombe, B. & Tonelli, M. (2001). O discurso e a prática: o que nos dizem os especialistas e o que nos mostram as práticas das empresas sobre os modelos de gestão de recursos humanos. *RAC*, 5(2): pp. 157-174.
- McKenna, S., Singh, P. & Richardson, J. (2008). The Drunkard’s Search: Looking for ‘HRM’ in all the Wrong Places. *Management International Review*, 48(1), pp. 115-136.
- Mirabal, N. & Young, R. De. (2005). Downsizing as a Strategic Intervention. *Journal of American Academy of Business*, 6(1), pp. 39-45.
- Moreira, R (2010). Poder e Gestão de Recursos Humanos em Portugal: Análise sobre a Importância da Negociação Inter e Intra-departamental. Tese de Doutoramento apresentada na UFP. <http://hdl.handle.net/10284/2268>.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Moreira, R. (2014). GRH, Metáforas e Metamorfoses: Breve Estudo Qualitativo Acerca de Percepções Inter-departamentais. VIII SNIP *Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 532-540.
- Morgan, G. (1990). *Organizations in Society*. London: Macmillan.
- Oliveira, A. T. (2014). *Percepções do sistema de gestão de recursos humanos e o papel da confiança organizacional*. Tese de Doutorado apresentada na Universidade do Minho.
- Pearse, R. (2000). Understanding Organizational Power and Influence Systems. *Compensation & Benefits Management*, 16(4): 28-38.
- Pech, R. (2009). Delegating and Devolving Power: A Case Study of Engaged Employees. *Journal of Business Strategy*, 30(1), pp. 27-32.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2005). Gestão Transcultural de Recursos Humanos: Dois Arquétipos e Uma Proposta. *Psychologica*, 38, pp. 209-224.
- Sayli, H. & Gormus, A. (2009). “Border Role” of Human Resource Management - To which Side Does The Pendulum Of HRM Swing: Employer or Employees? – The Case of Turkey. *Management*, 14(2), pp. 43-59.
- Sheehan, C. (2005). A Model of HRM Strategic Integration. *Personnel Review*, 34(2), pp. 192-209.
- Sparrow, P. & Marchington, M. (1998). Is HRM in Crisis? In: Sparrow, P. & Marchington, M. (Eds.). *Human Resource Management: The New Agenda*. London: Financial Times/Pitman Publishing.
- Veloso, A., Ferreira, T., Keating, J. & Silva, I. (2010). A Confiança Organizacional e a Gestão de Recursos Humanos. *Actas do VII Simpósio Nacional em Psicologia*, pp. 1992-2005. Retirado de <http://www.actassnip2010.com>.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

BUMBA-MEU-BOI NO MARANHÃO/BRASIL: HISTÓRIA, VISUALIDADES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ARTE

ISABEL MOTA COSTA¹

isabelmotac@gmail.com

Resumo

No Nordeste do Brasil o “Bumba meu Boi” ou “Boi Bumbá” é um festejo popular compostopor personagens humanos e animais fantásticos, que gira em torno de uma lenda sobre amorte e ressurreição de um boi. Esta festa tem ligações com o que aprendemos das diversas tradições: africanas, indígenas e europeias. A essência dessa manifestação cultural envolve: sátira, comédia, tragédia e drama, demonstrando o contraste entre a fragilidade do humano e a força do animal. Ambos representam o povo nordestino e sua maneira alegre de vivenciar os percalços da vida. As tradições populares do Nordeste do Brasil e de Portugal, revelam muito mais encontros que podemos imaginar. São retalhos de uma mesma colcha ancestral. Querendo costurar estes retalhos de ancestralidade que nos unem nasceu o “Boi Fuleiro”, das mentes, mãos e corações de várias pessoas ligadas ao dia a dia da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual). Construir este Boi, além de revelar a força de um ideal e trabalho coletivo, evidencia o desejo de aglutinar pessoas sensíveis às artes e à cultura popular. Através da evocação dessa brincadeira pretendemos apresentar o “Boi Fuleiro” como “objeto/sujeito” da mediação entre participantes de eventos que tenham como foco os processos criativos, convidando-os a performarem nos espaços públicos, interagindo festivamente com a comunidade. O Boi por ser uma manifestação ingênua, sem luxo, é símbolo de resistência da criatividade popular diante da imposição dos grandes espetáculos visuais e dos modelos de cultura difundidos pela mídia.

Palavras-chave: boi bumbá; cultura popular; tradição.

INTRODUÇÃO

O bumba-meu-boi do Estado do Maranhão é um auto popular que, através de danças, cantos e músicas homenageia os santos do período junino, São Pedro, São Marçal e São João, mas principalmente este último. Os principais personagens do boi são o Amo ou dono do boi, Pai Francisco, Catirina, cazumba, burrinha, índios e vaqueiros. O auto

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

conta a história de um escravo de fazenda, pai Francisco, que mata o melhor novilho do rebanho para tirar-lhe a língua e dá-la à sua mulher, Catirina, que estava grávida. Com medo do castigo, Pai Francisco foge, é preso pelos índios e ameaçado de morte. Mas um feiticeiro ressuscita o boi.

Geralmente, os participantes, dançando, compõem um círculo, ficando ao centro, dançando, também, o boi, o vaqueiro que o acompanha e os demais integrantes do auto. Mas podem ser desenvolvidas outras coreografias. A armação de madeira e panos representada pelo boi tem o “couro”, ou seja, uma capa de veludo com imagens muito rebuscadas e ricas, artisticamente falando, bordadas com canutilhos de vidro de várias cores, que retratam ou símbolos e cenas religiosas.

No Maranhão existem três tipos característicos de bumba-meu-boi, denominados de sotaque graças aos instrumentos que usam, originários, supõe-se, dos grupos étnicos locais. Outros sotaques, por exemplo, são de pandeirão e matracas (boi da Ilha); de zabumba (boi de zabumba) e instrumentos de sopro e percussão (boi de orquestra).

Os bois maranhenses, diferentemente dos demais, de outras partes do Brasil, se caracterizam pela sua diversidade de ritmos, ricas indumentárias, assim como também pelos seus cantos (toadas), conforme Azevedo Neto, 1983; Moraes, 1995 e Reis, 2004). Estima-se que existam mais de 100 grupos de Boi na Grande São Luís, e cerca de um milhar no Estado.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO AUTO

O boi maranhense provavelmente veio do chamado polígono da seca, no extremo Nordeste brasileiro, basta observar as roupas, chapéus, instrumentos que alguns personagens usam, parecidos com os do vaqueiro nordestino dessa região. Muitas pessoas que vieram nestas grandes levadas de migrantes saíram de seus lugares por causa de uma grande seca, em 1877, e pela busca de trabalho nas zonas de produção da borracha, no Pará. Muitos conseguiram chegar lá, mas outros ficaram pelo caminho. Em algumas regiões, no Maranhão, havia a predominância de negros, em outras de índios, o que certamente influenciou na forma (ou seja, os sotaques) que os bois tomaram, no Estado.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A maior parte dos bois hoje existentes em São Luís são oriundos de cidades menores ou vilarejos do Interior. Seus integrantes, a maioria muito pobres, vieram em função de vários fatores, como ter mais acesso ao trabalho, escola, melhores condições de vida, enfim.

Várias destas pessoas eram da mesma família, o que nestes casos, no Maranhão, costuma incluir parentes muito distantes e compadres, o que forma um grande grupo. Muitos vinham a São Luís, previamente, e sondavam locais para se instalar, quase sempre terrenos considerados muito distantes do centro, na época, e desprezados por suas condições ruins, à beira de mangues, e por isto sem dono, nos então subúrbios da cidade. Chegavam em grupos, construíam casas de barro em mutirão e/ou se hospedavam com parentes até conseguir trabalho e um lugar para si.

O fato de haver bastante gente, parentes, amigos ou conhecidos, no mesmo local, estimulava outras tantas pessoas a virem, também. Assim, bairros pequenos foram criados e povoados por gente vinda do mesmo lugar.

Muitos deste pessoal dos interiores já participavam, antes, destas manifestações, como dançantes ou amos. O fato de um grupo considerável de pessoas morarem próximas e serem conhecidas entre si, permitiu organizar os bois e promover festas, pois todos contribuíam como podiam para que isto acontecesse. Uma das razões, além da diversão e do lazer, é o fato de que a manifestação era considerada, e ainda é, por muitos, como sagrada. Participar do boi, mesmo como colaborador ou assistente, representa prestar homenagens ao santo, recebendo dele proteção e graças. Várias vezes ouvi, em pesquisas junto a esses grupos, seus donos contarem que “botaram”¹o boi por conta de promessas aos santos, o que era e é chamado de “boi de promessa”. Este pacto entre os homens e o sobrenatural não se limita apenas aos santos católicos citados, pois quase sempre estes estão associados a entidades do tambor-de-mina, a religião popular dominante, no Maranhão, que cultua entidades muito variadas, como caboclos e “encantados”. Com o passar dos tempos, esses tipos de manifestações, que surgiram nos bairros, foram cada vez mais se legitimando, ganhando visibilidades e espaços maiores na sociedade maranhense. Como refere Corrêa (2010):

“ (...) nos finais dos anos 80, vários fatores, atuando simultânea e articuladamente, provocaram grandes mudanças nos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

bois. De forma mais organizada, a política partidária, ações governamentais voltadas para o turismo e lazer de massa, interesses privados, especialmente das indústrias de bebidas e veículos de mídias, atuando conjuntamente, provocaram a criação de um circuito de espaços físicos oficiais, apresentações remuneradas por verbas também oficiais”.

Como o autor coloca, o Bumba-meu-boi maranhense se tornou visível para o mundo, através das diversas políticas de interesses locais e nacionais, mas para isso passou por diversos processos no que diz respeito principalmente a uma reelaboração de seu perfil e elementos, hoje se afirmando como a maior e mais importante manifestação de arte popular do Maranhão, em termos de lazer de massa.

Uma das minhas constantes preocupações, como professora, foi a utilização da cultura popular na escola. Normalmente é usada apenas ao longo do calendário, de forma folclorizada e estereotipada, sem que sejam estabelecidas quaisquer relações com os conteúdos desenvolvidos nas várias disciplinas ou outras questões que envolvem o auto e suas apresentações. Defendo, porém, que o Boi deve ser tratado como um importante elemento da identidade cultural dos alunos, no qual estes possam se reconhecer como parte da sua própria cultura (Costa, 2004).

Partindo desse princípio, de que a cultura de referência do aluno deve ter seu espaço na escola, elaborei, dentro da disciplina Prática de Ensino I uma etapa neste sentido. A ideia era de que, juntamente com os alunos, pudéssemos estar realizando trabalhos voltados para cultura popular. E o Bumba meu boi, como já foi citado acima, tem um rico manancial artístico a ser explorado, através de seus vários aspetos e linguagens. E, mais, é conhecido e até podemos dizer, “brincado”, praticamente pela maioria das pessoas do lugar. Então, em se tratando de uma disciplina direcionada para formação buscou-se objetivar com este trabalho, utilizar elementos da manifestação do Bumba meu boi, no caso o próprio boi. Ou seja, desenvolvendo propostas de produções artísticas em espaços escolares, não só estaremos possibilitando conhecimentos, experimentos a diversos materiais, como também promovendo a valorização da cultura local.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O TRABALHO COM OS ALUNOS

Este trabalho faz parte de uma série de experiências práticas visuais que venho organizando, desde vários anos, na disciplina Prática de Ensino I / Estágio Supervisionado, mais especificamente na sua segunda Etapa, que diz respeito a experiências e experimento no campo de ensino com arte. Os alunos são direcionados a desenvolver eventos voltados para temáticas da cultura popular local, simulando um espaço escolar. Meu objetivo é levá-los a pensar, discutir e refletir, sobre as inúmeras possibilidades artísticas que possam ser exploradas com base nesse assunto. Tais práticas são também uma forma de assegurar o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural popular local.

A metodologia consiste em primeiramente estimular os alunos a expor sua visão e conhecimento a respeito das manifestações populares locais. Depois, numa discussão geral onde todos colocam suas opiniões e questionamentos, se sugere o direcionamento destas a algum alvo mais específico, daí partindo a proposta do evento.

Normalmente, nas discussões, costumo levantar questões que envolvem políticas, como as partidárias (há deputados e vereadores que financiam grupos visando a eleição), ou governamentais, além das econômicas, pois empresas, especialmente as de bebidas. TV e rádio participam ativamente dos festejos. E há, ainda, outra, as sociais e religiosas dos integrantes dos grupos de boi. Ou seja, quem são essas pessoas, a importância e o sentido desse “brincar”¹ no auto, para elas. Também, as relações entre a sociedade envolvente e os grupos, um dos fatores que promovem mudanças nestes. Ou seja, a proposta de trabalho é muito aberta, contemplando possibilidades de leituras enfoques diversos deste contexto, mas sempre conservando a questão artística – pois se trata da Arte e do ensino da mesma - como ponto de partida.

A VISUALIDADE E O BUMBA MEU BOI

A questão da visualidade está sendo muito discutida no universo acadêmico escolar brasileiro. No ensino de arte, acredito que muito mais ainda, pela sua ligação com o visual como um todo. Mas observa-se que os estudos sobre as visualidades não são só de domínio das áreas artísticas. Segundo Cunha (2008):

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“As interrogações sobre imagens, seus efeitos, no mundo contemporâneo, resultaram em um novo campo interdisciplinar de estudos e investigações denominado de Estudos da Cultura Visual ou Cultura Visual, no qual focaliza o universo visual e os modos como esse universo produz modos de ver o mundo”

Não é pretensão deste trabalho entrar num terreno mais teórico e complexo da “Educação da Cultura visual” ou “Cultura Visual”, mas tratar da visualidade no sentido do que se pode entender de Hernández (2007):

“A educação visual deve levar o aluno não só usufruir das dimensões visuais de uma obra ou manifestação, mas lhe possibilitar a oportunidade de entender os mecanismos que se ocultam por trás destas. Sua produção e apresentação. Isto é, uma consciência crítica em relação a estes fatores”

Este trabalho, como referi acima, pretende refletir, também, tais questões, não colocando apenas o bumba-meu-boi como um espetáculo visual, mas envolvido num conjunto de fatores, que mostram como ele chegou ao que é. Igualmente, que há inúmeras possibilidades de leituras que podem ser levantadas através das visualidades que apresenta.

O que chamamos e conhecemos como visual do bumba meu boi, passa pelo seu conjunto de formas e cores presentes na manifestação. Não só na dança, no canto, no apresentar, mas numa interação artísticas como um todo. O amo do boi, tem seu vestuário próprio, os dançantes ou bailantes, tem outro tipo, o Pai Francisco ou “Nego Chico”, é peculiar, a Catirina mulher deste, o Chico, também, o Cazumbá, os índios e assim sucessivamente. E o boi como personagem maior e principal, é vestido ricamente de uma forma onde é representada, sinteticamente, de forma condensada, a visão de mundo subjacente à subcultura local do boi. Em seu dorso recoberto com um manto chamado de “couro”, onde estão representadas imagens sagradas ou não, que fazem parte daquele universo social ou cultural daquelas pessoas que fazem simbolicamente o boi nascer e morrer. Mas, o que chama atenção e visibilidade é todo um trabalho minucioso, com certa delicadeza, rica em detalhes, realizado por mãos bordadeiras, masculinas e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

femininas, que com certeza nunca passaram por uma escolinha de arte, mas que se apropriam de certas formas artísticas onde, através da imaginação reproduzem monumentos arquitetônicos, como igrejas, prédios coloniais, embarcações, entidades sincréticas e religiosas, mares e rios, personalidades políticas etc. Enfim, o personagem boi traz consigo (e conta) uma história, a qual pode ser interpretada através de diversas linguagens. Segundo Azevedo Neto (1983):

“São João tinha um boi. Pequeno, galheiro, de couro enfeitado. Um rico boi preto de raro saber: a dança. Se posto na roda, em noites de festa, gira-girava em sustos de brilho e fitas. E João o amava. E João o guardava. E João só mostrava nos dias de aniversário. E gente juntava para ver o boizinho de couro enfeitado gira-girando no aniversário do Santo: o instante mais rico da festa. O momento esperado. O momento aguardado. O momento guardado na saudade do Santo”

Numa pequena citação sobre uma lenda do boi, encontramos universos de possibilidades a serem trabalhados em sala de aula. Por exemplo, poderíamos fazer uma poesia a temo a poesia a São João, fazemos uma leitura, que conta uma história do boi, que pode ser dramática, romântica, lúdica etc. Dentro de uma visão mais lúdica, a lenda de São João, com sua conotação surreal, fantasia mágica, que contribui para estimular a imaginação de quem a ouve. E também a dança e a encenação do auto, que passeiam dentro de um quadro performático e podem levar a outras dimensões interpretativas. Outro ponto é a música, com ritmos de origem africana, europeia e indígena. Em outras palavras, Boi carrega um universo de possibilidades, direções a serem seguidas. Neste caso a proposta do professor é que vai determinar tais direções.

IDEIAS SOBRE O TRABALHO

No trabalho, organizado juntamente com os alunos, foi decidido realizar uma oficina sobre como construir um corpo de um boi e como vestir esse corpo, que ao se tornar um boi carrega toda uma simbologia mítica, uma identidade, no caso local.

Partiu-se de uma organização de processos para se chegar na produção, através dos seguintes procedimentos:

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Pesquisas bibliográficas e discussão do elemento da manifestação popular em questão, no caso o bumba-meu-boi;
- Sondagem entre os alunos e pessoas da comunidade local para a coleta de dados;
- Relatos de vivência e experiências dos alunos em sala de aula;
- Opções de suportes visuais (uma montagem escultórica, painel com técnicas de pintura ou colagem).

Em relação aos materiais escolhidos optou-se por se produzir um boi com papelão, por ser leve, econômico, acessível (pensando na situação escolar e de certos alunos) e com boa flexibilidade para o manejo. O trabalho foi realizado com a participação de 12 alunos da disciplina Prática de Ensino I/Estágio Supervisionado da Universidade Federal do Maranhão.

MONTAGEM DE UM BOI

1º momento da oficina: Separar e escolher o material a ser usado (papelão, espuma, caixa de papelão, arame entre outros);

2º momento: Escolher qual a primeira parte do boi a ser montado (normalmente o corpo):

3º momento: Fazer a montagem geral corpo e cabeça (ou seja juntar, colar, costurar, a cabeça ao corpo)

4º momento: Cobrir ou revestir todo o boi com um tecido, de preferência de malha preta (malha por ser mais fácil para moldar ao corpo ou carcaça do boi);

5º momento: Montagem da homenagem a quem o boi vai prestar, ou seja aqui entra a parte artística do couro do boi.

6º momento: Adereços gerais do boi (enfeites da cara do boi, estrelas, fitas, brilhos)

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

7º momento: Colocar um dos maiores adereços que é a saia do boi. Pode ser de tecido estampado ou liso, a escolher.

Concluindo o trabalho, o que procuramos, de certa forma, com esta realização da construção desse boi, foi contribuir no que diz respeito aos conhecimentos práticos e didáticos para os alunos, ao mesmo tempo em que lhes foram oportunizadas possibilidades de processos criativos e artístico com a utilização de elementos da cultura de referência local.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, A. (1993) *Bumba-meu-boi no Maranhão. São Luís: Alcântara.*
- REIS, J. R. (2004) *Folclore maranhense. São Luís: Informes.*
- CORRÊA, Norton Bumba-meu-boi do Maranhão, um desafio ao olhar. 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, (pp. 1-15). Belém, 2010.
- HERNÁNDEZ, F. (2007) *Catadores da cultura visual - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Meditação.*
- MORAES, J. (1995). *Guia de São Luís do Maranhão. São Luís: Legenda.*
- COSTA, I. (2004) *O ensino da arte e a cultura popular. São Luís . Cultura&Arte.*
- NAZÁRIO, P. (2006) *Concepções Contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG.*
- CUNHA, S. Cultura Visual e Infância . 31ª Reunião da ANPED, (pp. 102-132). Caxambu, 2008.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O CONTRIBUTO DA INVESTIGAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO SOCIAL

Francisco Mendes¹, Emília Martins², & Rosina Fernandes³

1 Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), fmendes@esev.ipv.pt

2 Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), emiliamartins@esev.ipv.pt

3 Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), rosina@esev.ipv.pt

Resumo

No atual contexto socioeconómico revela-se fundamental que o ensino superior potencie a formação de profissionais capazes de produzir conhecimento e de implementar ações rigorosamente fundamentadas, isto é, que se destaquem no mercado de trabalho pelas suas competências de reflexão crítica sobre a informação e não pelo mero consumo da mesma. E, sendo a Educação Social um campo profissional recente, a aquisição de competências no âmbito da investigação apresenta-se como crucial para os seus técnicos. Neste estudo procurou-se caracterizar e contrastar a perceção dos alunos sobre o contributo da metodologia de investigação para a construção das competências do Educador Social. O *design* foi do tipo *ex-post-facto*, com uma amostra de 85 alunos. Foi construído um instrumento *ad hoc* com uma escala de resposta *Likert* (1-5 pontos). A importância média da investigação situou-se entre 3.19 ± 1.08 e $4.07 \pm .94$, sendo apontados valores mais elevados pelos alunos trabalhadores estudantes. Também os alunos mais velhos, assim como aqueles com nota de candidatura inferior a 14 valores, apresentaram valores médios mais elevados em 9 das 10 competências consideradas, por contraponto com a variável ano de curso, em que os resultados se apresentaram equilibrados. A metodologia de investigação foi percebida como Muito Importante nos contributos que empresta às competências do curso de Educação Social em estudo. A influência de algumas variáveis independentes revelou-se estatisticamente significativa, nomeadamente o estatuto do aluno, o ano do curso e a idade. Estes resultados parecem apontar para a valorização, por parte dos alunos, do desenvolvimento de uma atitude de questionamento crítico e permanente no quadro do exercício da sua profissão.

Palavras-chave: investigação, competências, ensino superior, educação social

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Abstract: In current socio-economic context is fundamental that higher education enhances the training of professionals capable of producing knowledge and implement strictly justified actions, that is, specialists that remain in the labor market for their critical thinking skills and not only because of their simple use of information. Because Social Education is a new professional field, to acquire skills in research methodology presents itself as crucial to these professionals. We sought to characterize and contrast the perception of the students on the contribution of research methodology to Social Educator skills development. The design was non experimental, with a sample of 85 students. An instrument with a Likert response scale (1-5 points) was constructed for this study. The average importance of research methodology was between 3.19 ± 1.08 and $4.07 \pm .94$, with students who also work showing higher values than the others. Also the oldest, as well as the ones with application note lower than 14, showed higher values in 9 of the 10 skills considered. In the variable year of course, results were balanced. The research methodology was understood as Very Important in Social Education area. The influence of some independent variables was statistically significant, namely the status of the student, the year of the course and age. These results seem to point to a development of a critical and permanent questioning attitude of students that is crucial to the exercise of their profession.

Key words: research methodology, skills, higher education, social education

Introdução

É um lugar-comum afirmar que a educação visa o desenvolvimento de competências que permitam conceber, escolher e concretizar as soluções que, em cada momento, são as mais adequadas à situação concreta. Esta finalidade, em particular no ensino superior, reclama a construção de planos de estudo em que, mais do que consumidor de informação, o aluno seja produtor de informação, de conhecimento, i.e., um aluno crítico reflexivo. Aliás, esta preocupação está bem patente em diversos relatórios internacionais com particular destaque para o desenvolvido recentemente por Hénard e Roseveare (2012). Não obstante, outros trabalhos (Hampton-Reeves et al., 2009; Palmeira & Rodriguez, 2008) sustentam a relativa impreparação dos alunos do ensino superior para os processos de pesquisa necessários aos seus estudos.

A realidade exige, cada vez mais, competências cognitivas fortes, para além do pensamento crítico ou do raciocínio formal, para dar resposta a problemas mal estruturados, em que a lógica e as regras formais não são suficientes. Problemas com parâmetros pouco específicos, com informação incompleta ou conflitual, com várias

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

soluções possíveis e sem que nenhuma delas se apresente como irrefutavelmente correta (Martins, 2009). Nesse âmbito, a formação em áreas de intervenção socioeducativa como é o caso da Educação Social, deve assumir o propósito claro de autonomizar profissionalmente o aluno, apoiado numa prática crítico-reflexiva, como bem sustentam diversos autores (Carvalho & Baptista, 2004; Schon, 1983). Tal desiderato alcança-se não só pela ênfase na dimensão teórica da investigação mas também através de uma *praxis*, ao longo do curso e em cada uma das unidades curriculares, promotora de um caldo de cultura de permanente escrutínio do real, assumindo o aluno uma atitude proactiva na construção de competências que se integram nos domínios do *saber*, *saber fazer* e *saber ser/estar*. Competências que têm vindo a ser designadas como transferíveis (Martins, 2009; Rovira, 2001) e que permitem, no plano pessoal e profissional, responder às mudanças impostas pela globalização e que se traduzem na perda de importância do conhecimento em si e na valorização da atitude face ao mesmo, através de uma aprendizagem ao longo da vida.

Com efeito, o aluno de Educação Social desenvolverá conhecimentos acerca do enquadramento histórico da profissão, bem como sobre os seus modelos, políticas e âmbitos de atuação, a par do entendimento de processos inerentes ao desenvolvimento humano, características dos contextos sociais e fundamentos pedagógicos e sociológicos subjacentes à intervenção e avaliação socioeducativa, competências que se integram no domínio do *saber*.

A procura de informação atual nestes âmbitos - que implica, por exemplo, o domínio de ferramentas de pesquisa e gestão bibliográfica exploradas em unidades curriculares de metodologia de investigação - revela-se, *ipso facto*, um pressuposto fundamental também para o ajustado desenvolvimento de competências no âmbito do *saber fazer* que permitirão ao futuro profissional preparar, usar e avaliar meios, procedimentos e técnicas sociopedagógicas sempre renovadas e adequadas ao momento histórico e ao cenário socioeconómico em que se insere a sua prática. A intervenção partirá necessária e adequadamente de um diagnóstico completo da realidade, sendo essencial o domínio de competências de construção e utilização de instrumentos de recolha de dados, i.e., de processos de observação e medida, identificando fatores de exclusão social, selecionando problemas prioritários que serão alvo de investigação e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ação/intervenção, tendo em conta a influência de múltiplos fatores/variáveis que afetam o dia-a-dia das populações, quer em contexto institucional, quer em estruturas de natureza comunitária. Partindo do diagnóstico, emerge a planificação/o desenho de projetos de investigação-ação, geridos em serviços socioeducativos, cuja concretização implicará a utilização e produção de técnicas de intervenção e avaliação socioeducativa em diversos âmbitos, incorporando recursos a partir do trabalho em rede.

Finalmente, este trabalho socioeducativo implica o desenvolvimento de atitudes no âmbito do *saber ser/estar* que incluem a empatia, o respeito, a solidariedade, entre outras dimensões, que serão favorecidas quando a capacidade de análise crítica e reflexiva da realidade é promovida. Neste âmbito, a investigação científica é fundamental, como acontece em qualquer domínio profissional. Questionar de modo permanente e sistemático o real é a atitude basilar para qualquer intervenção destes profissionais, sobretudo pela necessidade de (re)ajustamentos decorrentes de uma realidade em permanente transformação. Assim, as competências no domínio da investigação, para o estudante/profissional de Educação Social, visam a possibilidade de desenvolver trabalhos de pesquisa com vista à busca do conhecimento, mas igualmente a possibilidade de desenvolver atitudes indispensáveis aos desafios da resposta no quotidiano profissional. Com efeito, de acordo com Carvalho e Baptista (2004), a abertura à inovação e atualização científica constante é crucial neste profissional, como temos vindo a apontar. Este comprometimento não deve terminar na formação inicial. Aliás, estes profissionais “têm de estar preparados para adquirirem novas competências de acordo com aquelas que são as exigências sempre renovadas da própria sociedade, sob pena de a sua atividade perder todo o sentido” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 89). Os autores acrescentam a necessidade de racionalização das experiências e construção de um saber próprio, sobretudo porque se trata de uma área recente no panorama português, europeu e até mundial, ao mesmo tempo que reforçam a ideia da importância de uma interpretação exigente da realidade, polivalência técnica, capacidade de resolução de problemas e reflexão crítica, competências que, em nosso entender, são por excelência inerentes à investigação.

Atendendo a estas exigências colocadas ao profissional de uma área ainda em construção no nosso país, revela-se fundamental perceber a importância dos contributos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

da metodologia de investigação na formação superior do Educador Social, também na perspetiva dos alunos, enquanto construtores ativos das suas competências. É neste âmbito que se situa o trabalho aqui desenvolvido.

Objetivos

Foram objetivos deste estudo, conhecer os níveis de importância que os alunos atribuem às unidades curriculares (UCs) de metodologia da investigação no curso de Educação Social, bem como caracterizar e contrastar a sua perceção sobre os contributos desses conteúdos na construção das competências próprias do Educador Social, em função de variáveis sociodemográficas e académicas.

Metodologia

Definição e operacionalização das variáveis

A variável dependente foi a perceção da importância atribuída pelo aluno à metodologia de investigação (MI) na construção das competências próprias do Educador Social. Para a mensuração desta variável foi utilizada uma escala de *Likert* de 5 pontos, como oportunamente se discriminará a propósito do instrumento.

No que se refere às variáveis independentes, salientam-se: idade dicotomizada a partir da idade de corte de 23 anos, formando o grupo dos alunos mais novos e o dos mais velhos (< 23 anos *vs.* ≥ 23 anos); nota de candidatura (NC) operacionalizada em dois grupos ($NC \geq 14$ valores *vs.* $NC < 14$ valores), tendo como referência a média da nota de candidatura dos alunos integrados na amostra; o estatuto do aluno, sendo considerados dois níveis que integram os alunos regulares ou ordinários, i.e., os alunos sem qualquer estatuto especial e os alunos trabalhadores estudantes; e o ano de curso, onde os dois anos incluídos se referem a alunos que já frequentaram UCs de investigação (2º e 3º anos, no caso).

Amostra

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A amostra foi constituída por 85 alunos da licenciatura em Educação Social de uma instituição de ensino superior do interior do país, integrados nos 2º e 3º anos do curso. Na Tabela 1 apresentam-se, sumariamente, as suas características, entre as quais se destacam cerca de 25% de trabalhadores estudantes.

Tabela 1. Caracterização sumária da amostra

	N	M	DP
Idade	85	23.91	8.79
Mais novos	63	20.26	1.47
Mais velhos	22	34.36	12.19
Nota Candidatura	77	14.00	1.32
≤ 14	50	13.2	.75
> 14	27	15.41	.92
Trabalhador Estudante			
Sim	66		
Não	16		
Ano de Curso			
2.º	41		
3.º	42		

Procedimento

Os dados foram recolhidos em contexto de sala de aula, no final do 2º semestre letivo. Os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo e acerca da natureza voluntária da sua participação. Garantiu-se a confidencialidade e anonimato das respostas.

Instrumento

Foi construído um questionário expressamente para o efeito. Para além da caracterização sócio demográfica, o aluno era convidado a pronunciar-se sobre o nível de importância atribuído à MI na construção das competências próprias do Educador Social. Dispunha, para o efeito, de uma escala de *Likert*, segmentada nos seguintes níveis: 1 -

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Nada Importante; 2 - Pouco Importante; 3 - Relativamente Importante; 4 – Importante; e 5 - Muito Importante.

A análise da consistência interna para a escala total (10 itens) apresentou um alfa de .93, sendo considerado muito bom (Pestana & Gageiro, 2008).

Técnicas estatísticas

A análise de dados suportou-se na estatística descritiva (média e desvio padrão) e inferencial de comparação (t-test), com recurso ao IBM22 SPSS. O grau de confiança foi de 95%, valor tido como adequado no âmbito das ciências sociais e humanas.

Resultados

A MI com um valor médio de importância de $4.035 \pm .8$ e uma moda e mediana de 4 evidenciou, com uma clareza meridional, que os alunos, no quadro da sua formação académica, tendem a conceder-lhe uma enorme relevância (entre os níveis *importante* e *muito importante*). Com efeito, aproximadamente 1/3 dos alunos considerou-a como *muito importante* e, em conjunto com o nível *importante*, correspondem a mais de 75% dos respondentes. Nenhum aluno apontou o nível 1 (*nada importante*) e apenas 3,5% dos alunos a considerou *pouco importante*.

Vejamos agora a importância que os alunos concederam à MI no quadro das dez competências que constituem o perfil do Educador Social, no plano curricular do curso frequentado pelos participantes no estudo. A Tabela 2 mostra que, na opinião dos alunos, os contributos da MI para a aquisição das competências do Educador Social se situaram, em média, entre 3.19 ± 1.08 e $4.07 \pm .94$, registados respetivamente nas competências *Desenvolver atividades junto de grupos que carecem de atenção especial, designadamente minorias étnicas, emigrantes e núcleos populacionais socialmente desfavorecidos, de forma a estimular o acesso a recursos e serviços sociais e Conceber, construir, desenvolver e avaliar projetos*.

Os contributos da MI situaram-se no nível *importante* em 8 das 10 competências previstas para o Educador Social e, nas competências de *Conceber, construir, desenvolver*

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

e avaliar projetos e Adquirir competências de investigação que permitam uma ação fundamentada e atualização permanente, alcançaram o nível *muito importante*. Estes resultados são ainda mais interessantes quando tomamos em consideração que estas duas competências estão, expressamente, contempladas nos programas das unidades curriculares de MI do referido plano de estudos em causa.

Tabela 2. Perceção da importância da MI na construção das competências do curso

Competências a desenvolver no curso	M	DP	C. Matriz 1
Adquirir uma formação teórica e técnica que permita desenvolver competências de planificação, intervenção e de avaliação no âmbito da educação social (C.1)	3.83	.886	.64
Caracterizar realidades sociais de intervenção (C.2)	3.74	1.03	.77
Desenvolver uma cultura de respeito pelos direitos de cidadania das minorias e grupos étnicos (C.3)	3.21	1.07	.74
Desenvolver atividades junto de grupos que carecem de atenção especial, designadamente minorias étnicas, emigrantes e núcleos populacionais socialmente desfavorecidos, de forma a estimular o acesso a recursos e serviços sociais (C.4)	3.19	1.08	.85
Conceber, construir, desenvolver e avaliar projetos (C.5)	4.07	1.03	.72
Diagnosticar problemas sociais em contextos de intervenção (C.6)	3.87	1.01	.72

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Compreender as relações entre a educação e o apoio social, não só ao nível da intervenção, mas também ao nível da conceção e elaboração de projetos de intervenção comunitária (C.7)	3.59	1.03	.87
Intervir em contextos diversificados e prestar apoio e acompanhamento individual e grupal (articulação entre pessoas e comunidade e articulação entre equipamentos sociais, instituições) (C.8)	3.35	1.17	.90
Prestar apoio, individualizado ou coletivo, de natureza técnica relativamente a problemas específicos que se verifiquem nos grupos, mediante a procura de soluções adequadas (C.9)	3.44	1.10	.90
Adquirir competências de investigação que permitam uma ação fundamentada e atualização permanente (C.10)	4.01	.94	.77

A análise descritiva da importância da UC em função das variáveis independentes encontra-se na Tabela 3. Os alunos com o estatuto de trabalhador estudante apontaram valores médios mais elevados nos contributos da MI em todas as competências do curso de Educação Social. Acresce que, em 5 das 10 competências elencadas (C1, C5, C6, C7 e C10), os valores médios situaram-se entre os níveis *importante* e *muito importante*. Por contraponto, nos alunos ordinários, esse nível apenas foi alcançado em C4. Quer os alunos ordinários, quer os trabalhadores estudantes, parecem corroborar a ideia de que o contributo da MI é menos relevante para o desenvolvimento da competência C3.

Tabela 3. Valores médios da importância atribuída pelos alunos à MI na construção das competências do Educador Social em função das v.i.'s

			C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Total
Trabalhador Estudante	Não	M	3.77	3.70	3.12	3.06	4.00	3.83	3.50	3.26	3.35	3.97	39.21
		DP	.87	1.04	1.06	1.01	1.08	1.06	1.04	1.14	1.14	.98	8.64
	Sim	M	4.06	3.88	3.44	3.69	4.38	4.06	4.06	3.75	3.88	4.25	43.44
		DP	.85	1.02	1.09	1.20	.81	.85	.85	1.18	.81	.68	8.19
Idade	<23	M	3.71	3.68	3.16	3.10	4.03	3.82	3.54	3.29	3.38	4.03	39.38
		DP	.83	1.08	1.05	.96	1.06	1.05	.96	1.11	1.07	.86	8.37

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Ano de Curso	≥23	M	4.23	3.95	3.36	3.55	4.23	4.05	3.86	3.64	3.73	4.00	42.68
		DP	.87	.84	1.14	1.30	.92	.90	1.17	1.26	1.16	1.11	9.28
	2.º	M	3.83	3.76	3.54	3.37	4.05	3.87	3.68	3.51	3.63	4.00	40.73
		DP	.86	.92	.98	.97	.89	1.03	1.01	1.16	1.07	.97	8.62
	3.º	M	3.90	3.79	2.95	3.10	4.22	3.90	3.57	3.26	3.31	4.02	40.00
		DP	.88	1.12	1.06	1.12	1.04	.97	1.06	1.17	1.14	.90	8.78
Nota de Candidatura	>14	M	3.76	3.56	3.10	3.14	4.12	3.79	3.52	3.32	3.36	4.02	39.42
		DP	.87	1.03	1.05	1.09	1.02	1.02	1.07	1.20	1.17	.98	9.01
	≤14	M	3.96	3.96	3.19	3.19	4.04	4.00	3.78	3.44	3.52	4.07	40.85
		DP	.90	1.06	1.11	1.11	1.15	1.07	1.01	1.19	1.05	.87	8.78

A análise em função da variável sociodemográfica idade mimetiza os resultados alcançados na variável estatuto do aluno, com valores médios mais elevados nos alunos mais velhos, exceto na competência C10. Nos alunos mais novos, apenas as competências C5 e C10 se situaram entre os níveis *importante* e *muito importante*, em contraste com os alunos mais velhos que reconduziram a este nível as competências C1, C5, C6 e C10. As competências em que os contributos da MI se fizeram sentir de forma menos marcada foram C3 para os mais novos e C4 para os mais velhos.

Entre os 2º e 3º anos de curso registou-se um relativo equilíbrio nos contributos da MI para as competências do curso de Educação Social. Com efeito, nos alunos do 2º ano, o valor médio foi mais elevado em C3, C4, C7, C8 e C9, enquanto nas restantes cinco competências esses valores foram superiores nos alunos do 3º ano. Foi em C3 que os alunos do 3º ano consideraram os contributos da MI mais modestos, sendo aliás o único momento em que o valor se situou entre os níveis *relativamente importante* e *importante*.

A nota de candidatura inferior a 14 valores encontra-se associada a valores médios superiores em todas as competências, à exceção de C3 que foi, simultaneamente, aquela em que ambos os grupos apresentaram níveis de valorização mais baixos.

Globalmente, os alunos consideraram que os contributos da MI são *importantes* ou *muito importantes* para o desenvolvimento das competências do Educador Social. A sua opinião foi relativamente homogénea, apenas se verificando um contraste mais

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

acentuado na idade ($t(80) = -2.46, p < .05$) no que concerne à competência C1, e no estatuto (estudantes ordinários e trabalhadores estudantes), em C3 ($t(80) = -2.15, p < .05$) e C4 ($t(80) = -2.0, p < .05$). O ano de curso constituiu-se como elemento de contraste da competência C3 ($t(80) = -2.66, p < .05$).

Conclusões

Parece possível concluir que a MI é, na opinião dos alunos, uma unidade curricular situada entre os níveis *importante* e *muito importante* ($4,035 \pm .8$), no plano de estudos do curso de Educador Social, bem como nos contributos que empresta à construção de cada uma das 10 competências referentes ao curso. Com efeito, foram apontados valores médios próximos do nível importante, em 8 das 10 competências elencadas e, no caso das competências *Conceber, construir, desenvolver e avaliar projetos e Adquirir competências de investigação que permitam uma ação fundamentada e atualização permanente*, o nível *importante* foi mesmo ultrapassado.

Este trabalho realça, por um lado, o papel decisivo e fundamental atribuído à investigação científica na construção das competências de alunos a frequentar o 1.º ciclo de estudos da formação em Educação Social. Por outro lado, interpela diretamente as instituições de Ensino Superior e os *designers* dos planos curriculares para a relevância a atribuir à investigação, quer como unidade curricular, quer como elemento a integrar nas estratégias e metodologias a desenvolver ao longo da formação superior destes profissionais.

Tendo em consideração que as competências que melhor permitem perscrutar o real e conceber planos de intervenção são as competências mais valorizadas pelos alunos, estando em linha com as competências desejáveis a promover pela MI, parece possível acolher o entendimento de que, percecionada pelos alunos, a formação superior é, sobretudo, o domínio de ferramentas conceptuais e procedimentais de análise e modificação do real que se apresenta dinâmico, instável e em constante mutação. Em suma, destaca-se uma concordância entre o aqui defendido e corroborado na literatura relativamente à imprescindibilidade da investigação enquanto conteúdo integrante da formação inicial dos profissionais desta área e as percepções de alunos em formação.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referências

- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Hampton-Reeves, S., Mashiter, C., Westaway, J., Lumsden, P., Day, H., Hewertson, H., & Hart, A. (2009). Students' Use of Research Content in Teaching and Learning. In Uclan (Ed.), *A report for the Joint Information Systems Council (JISC)*. Lancashire: University of Central Lancashire.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Institutional Management in Higher Education.
- Martins, E. (2009). Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Ortín, L. (2012). El educador social: Ética y práctica profesional. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Palmeira, I., & Rodriguez, M. (2008). A investigação científica no curso de enfermagem: uma análise crítica. *Esc Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12(1), 68-75.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educação*, 325, 229-321.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CULTURA HÍBRIDA-DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NAS ORGANIZAÇÕES

Gaia Moretti ¹

¹LUMSA - Libera Università Maria Ss.Assunta (Roma, Italia)

moretti.gaia@gmail.com

Resumo

Este trabalho pretende contribuir na discussão sobre o utilizo das redes sociais nos processos de formação profissional, focando a reflexão sobre as organizações que trabalham com a formação continua. Na assim-chamada “cultura híbrida”, as ferramentas das redes sociais são sempre mais utilizadas para conectar pessoas diferentes e com níveis diferentes de aproximação tecnologica, com foco em objetivos de formação especialista ou transversal. O trabalho propõe-se portanto de explorar, por um lado, as ferramentas que mais podem contribuir no percurso formativo dos profissionais, pelo outro, alguns processos de interação que desenvolvem-se graças ao uso das redes sociais entre a organização e os profissionais, e também entre os grupos de profissionais que participam nos processos formativos. A metodologia do trabalho é explorativa e não pretende oferecer uma análise exaustiva do fenómeno, mas sim apresentar ideias para contribuir na discussão, através a apresentação de dados colectados segundo o princípio da observação participante. Será brevemente apresentados um caso de estudo sobre uma organização italiana, provedora de formação profissional para o setor bancario, que poderá suportar a identificação de boas praticas para o desenvolvimento do processo formativo com o utilizo constante das redes sociais. Por fim, irá se abrir uma reflexão sobre os resultados conseguidos no caso de estudo e sobre os possíveis usos das redes sociais nos processos de formação profissional.

1. Cultura híbrida e formação profissional

A cultura contemporanea é uma cultura híbrida, quase - digital (Moretti, 2013), onde elementos que pertencem a diferentes gerações são misturados e criam um sistema cultural de referencia muito complexo. Este sistema não é ainda completamente digital,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

mas é profundamente diferente dos precedentes sistemas culturais, devido ao nível tecnológico da sociedade contemporânea e à compresença de diferentes gerações nos mesmos espaços sociais (empresas, universidades, grupos, famílias).

Um dos elementos que mais caracterizam esta cultura híbrida é o uso das tecnologias digitais virtuais, em vários níveis de competência e desenvolvimento. As tecnologias digitais - TDs vem ser utilizadas para criar ambientes de aprendizagem, de jogo, ou simplesmente ambientes sociais, onde pessoas de diferentes gerações se encontram com diferentes objetivos. Segundo Schlemmer & Lopes (2012), as TDs permitem de se imergir, agir, interagir, construir, comunicar, socializar dentro de um ambiente digital virtual, e a mesma noção de pertencimento tem se transformado. Não se trata mais de espaços contínuos e contíguos, e nem de territórios geográficos, mas sim de nomadismos e transnacionalidades, transculturalidade, de apagamento das bordas, de permeabilidade, cujas relações dos que habitam esses espaços de natureza digital virtual constituem-se a partir de um hibridismo de pensamentos, de ideias, de idiomas, de saberes, de práticas, de culturas. De acordo com Moretti (2012, 2013) e Veraldi & Moretti (2014), o que hoje realiza-se na sala de aula bem como cotidianamente no lar e nos escritórios é o afirmar-se de uma cultura, não ainda digital, mas híbrida e quase-digital. Os usuários das TDs podem agir e interagir com diferentes tecnologias digitais desde muito cedo, pensam também com e a partir do digital, o que contribui para que atribuam significados ao mundo analógico, a partir de suas ações e interações com e no mundo digital. Essas ações e interações se constituem em vivências e experiências que se transformam em hipóteses que, por sua vez, são então utilizadas para compreender o mundo analógico em que vivem. Novas formas de pensar e de se expressar revelam novos significados e diversificadas formas de perceber e sentir o mundo ao qual pertencem. Estamos falando de um mundo constituído pelo hibridismo e pela multimodalidade, em que espaços digitais coexistem com espaços analógicos, integrando o viver, o conviver e as culturas.

Com o objetivo de estabelecer diferenciações entre os sujeitos que nasceram num mundo digital, em relação aos nascidos num mundo pré-digital, estudiosos e pesquisadores tais como: Tapscott (1999), Howe & Strauss (2000), Prensky (2001), Oblinger (2003), Veen e Vrakking (2009) e outros, têm utilizado diferentes denominações. A maior parte deles, refere que se trata de uma questão geracional; no

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

entanto, mais do que isto, entendemos que se trata de uma questão cultural. É fácil observar que as crianças e jovens apresentam novas linguagens e comportamentos; elas desenvolveram uma forma de pensar e organizar o pensamento a partir de meios não só analógicos, mas também digitais, e desses combinados (construídos nessa coexistência), o que possibilitam um nível de ação e interação muitas vezes extremamente dinâmico e instantâneo e, cujo retorno, acontece da mesma forma.

Para exemplificar o que estamos falando, a rede social desses sujeitos é expandida por meio da presença em diferentes Massive Multiplayer Online Role Play Game (MMORPG) e diferentes mídias sociais, a qual se faz e se desfaz, dependendo dos interesses. O que é interessante, nesta cultura híbrida, pessoas de gerações diferentes pertencem aos mesmos mídias sociais, jogam nos mesmos espaços - por exemplo, em celulares e tablets, frequentam os mesmos ambientes digitais virtuais embora não utilizem-nos com a mesma frequência, competência e objetivos. As redes sociais representam o melhor exemplo desta afirmação: muitas empresas, na última década, tentaram se opor ao uso destas ferramentas no lugar de trabalho, por exemplo impedindo o acesso pelo computador, mas não conseguiram apagar com o uso do Facebook no horário de trabalho, coisa que o usuário pode fazer com o próprio celular, ou tablet, em qualquer momento. Outras empresas, mais previdentes, compreenderam o potencial das redes sociais para o marketing, a comunicação ou as comunidades profissionais, e deixaram o acesso aberto, tentando explorar a ferramenta para fins de negócio. As primeiras não conseguiram, as segundas, comparais dificuldades, geralmente sim. A cultura híbrida contemporânea é também uma cultura ubíqua, onde a pessoa vive em vários ambientes e dispositivos ao mesmo tempo, independentemente da sua geração, e ela não está disposta a desistir desta ubiquidade. Ao contrário, utiliza-la para melhorar os processos de negócio pode representar uma oportunidade para a empresa, por um lado, porque as pessoas trabalham melhor se percebem uma liberdade de expressão cultural, pelo outro, porque as redes sociais, como iremos ver, podem realmente representar uma ferramenta de desenvolvimento para alguns processos.

Então, interessa-nos compreender o que todas essas mudanças culturais podem significar para o contexto formativo e empresarial. Como as empresas e os consumidores interagem? Como os sujeitos envolvem-se dentro dos processos de formação? O que

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

acontece na relação entre sujeitos “velhos” e “novos”, que se encontram em um espaço híbrido? Existem boas praticas de desenvolvimento dos processos? Quais processos de negocio podem ser desenvolvidos utilizando ferramentas digitais virtuais? E por fim, o que pode ser feito nas organizações para potenciar as boas praticas evidenciadas neste cenário? As respostas são varias, e iremos aqui apenas começar mostrando um particular setor de negocio (a formação profissional) em um particular setor merceologico (o setor bancario) através de umas especificas ferramentas digitais virtuais (as redes sociais). Para chegar no nosso caso, iremos brevemente analisar as ferramentas digitais virtuais que podem ser utilizadas para melhorar processos empresariais, de formação e de negocio, identificando os elementos que tornam as redes sociais as melhores ferramentas para o desenvolvimento de processos em setores específicos.

2. Ferramentas possíveis

As ferramentas digitais virtuais hoje a disposição para desenvolver processos de aprendizagem e negocio são varias, e variamente utilizáveis. Iremos aqui analisar algumas, especificamente relacionadas com a aprendizagem, com base em estudos teóricos de referencia.

Os mundos virtuais (Schlemmer, 2008 & 2009, Turkley, 1998, Castronova, 2007, Moretti, 2012) podem simular situações reais dinâmicas (Parisi, 2000); podem portanto representar uma ferramenta de inovação muito útil para o desenvolvimento do ensino, aprendizagem e educação, e do desenvolvimento organizacional, no específico, na produção do conhecimento por meio do potenciamento e da cultivação das comunidades de aprendizagem e de prática (Wenger, 2006 & 2009; Trentin, 2003; Daniel, Schwier, McCalla, 2003). De acordo com Laux e Schlemmer (2011) o *Immersive Learning (i-Learning)* consiste em uma possibilidade educacional, cujos processos de ensino e de aprendizagem ocorrem em ambientes gráficos em 3D (os mundos virtuais), criados a partir do uso de diferentes TD da Web 3D, nos quais os sujeitos participam de forma imersiva, por meio de um avatar ou personagem. Ainda no contexto da aprendizagem imersiva, no que se refere ao sentimento de *engagement*, de pertencimento, estão o GBL, as narrativas interativas e a Gamificação. A gamificação na formação se propõe de utilizar

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

mecânicas, dinâmicas, estilo e pensamento de jogos, em contextos educacionais, como meio para a resolução de problemas e *engagement* dos sujeitos da aprendizagem.

Por fim, as plataformas de redes sociais (SNS) são plataformas online onde os usuários estão caracterizados pelo próprio perfil, pelas interações com os outros usuários e pela produção e compartilhamento de conteúdos que vão povoar o espaço da rede. (Massarotto, 2011). Muitas comunidades virtuais se estabeleceram nos SNS utilizando-nos como espaço de agregação, em certo sentido mais fácil dos mundos virtuais porque não precisa de conhecimento sobre a construção de objetos em 3D.

O centro dos SNS é o conteúdo. Os usuários são criadores de conteúdos, e qualquer conteúdo expresso através de uma postagem, um *estatus*, um comentário, um comentário para um *link*, vira imediatamente parte integrante da rede. Nos mundos virtuais, nos espaços de jogo, o centro está representado pelos usuários, que nos SNS percam de centralidade em favor dos conteúdos. Em ambos os casos, trata-se de espaços virtuais (mais ou menos digitais) onde pessoas diferentes podem se encontrar e interagir. Uma diferença importante é que o uso dos mundos virtuais deve ser quase sempre controlado e “cultivado”, através de momentos de formação, aproximação à plataforma etc., ao contrário, o uso dos SNS é espontâneo, embora não seja por isto um uso sempre competente. Pode aparecer como uma contradição, mas as comunidades que usam os mundos virtuais acabam por desenvolver uma competência no uso das ferramentas, do outro lado, o uso dos SNS encontra-se frequentemente mediado por medos, incertezas, prejuízos ou falta de confiança; porém, as plataformas são percebidas como “ferramentas de uso comum”, e teoricamente de acesso simplificado. Na prática, acontece que os SNS encontram-se frequentemente usados sem competência e portanto com resultados não sempre adequados às exigências.

As plataformas como Facebook, Twitter, Google +, Instragram, Slideshare e outras permitem a presença do usuário através de uma representação gráfica, de texto e voz; mais do que isso, permitem a interação dos usuários entre eles, usando a mesma ferramenta para discutir bem como para compartilhar ideias, opiniões, materiais, documentos áudio e vídeo, conversas sobre negócio ou pesquisa. Nos SNS, basicamente, o usuário reencontra todos os que conhece na vida real, e do outro lado pode conhecer

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

mais pessoas através de contatos em comum (como no caso do LinkedIn). As empresas que nos ultimo ano colonizaram os SNS atuaram - e atuam - criando a propria presença, mais ou menos bem definida, com o objetivo de envolver mais clientes, parceiros, interessados, nos próprios produtos e/ou serviços. As estratégias para realizar este ambicioso programa são diferentes, e iremos analisar algumas nas paginas seguintes. O que é importante sublinhar aqui é que os SNS representam um lugar de interação, e que esta mesma interação possibilita o melhoramento - ou não - dos processos de comunicação empresarial, então da imagem corporativa, então do negocio da empresa.

3. Interagindo

A conexão fundamental entre as pessoas nas redes sociais se dá através da identidade. Nos SNS cada usuário cria o seu perfil e a sua identificação, no qual descreve um pouco sobre si mesmo; o perfil vem se caracterizando depois através das interações deste usuário com outros usuários, com a publicação de conteúdos no seu mural ou nos murais dos outros, com a visita de paginas, grupos ou outros perfis (como acontece no Facebook). Os SNS possibilitam o acesso e visualização deste perfil a todos àqueles que estiverem conectados, possibilitando a comunicação e interação entre os membros com interesses semelhantes, amigos em comum, que trabalharam no mesmo lugar e outras variáveis ainda.

O elemento fundamental dos SNS é a comunicação; uma vez que a rede internet funciona como um canal entre indivíduos com interesses semelhantes, possibilitando a troca de informações, ela permite a criação de ambientes de aprendizagem e conhecimento que cada dia desenvolvem-se mais.

Segundo uma pesquisa Nielsen Ibope 2015¹, o desejo de divulgar opiniões acerca de produtos e serviços é afirmado por 68% dos usuários de redes sociais. Os SNS funcionam assim como canal de comunicação, de simples e fácil acesso, entre a empresa e o consumidor final; e dentro deste processo, entre os consumidores e os funcionários da empresa também. Os graus de relação são varias e de vários níveis - consumidor/consumidor, consumidor/empresa (brand), consumidor/funcionário,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

funcionário/empresa etc. Duas características dos SNS neste âmbito são a horizontalidade e a abertura.

Os SNS estão abertos a qualquer indivíduo deseje participar, sem uma estrutura hierarquizada entre os participantes, o que possibilita a formação de relacionamentos horizontais entre os membros; assim, o empresário e o cliente encontram-se em pé de igualdade, o que pode facilitar a comunicação entre estes. Além disso, nos SNS os clientes podem oferecer opiniões valiosas acerca dos produtos e serviços, diferentemente do que ocorre quando são realizadas pesquisas de mercado, na qual os entrevistados são questionados intencionalmente e com um objetivo final. Portanto, esse canal possibilita o conhecimento e a coleta de opiniões e necessidades expostas pelo mesmo consumidor e, na medida em que a empresa consegue entender o que os clientes buscam, suas ações passam a ser orientadas ao fim de satisfazer essas necessidades para gerar, conseqüentemente, ganho final.

Então, uma primeira forma de interação é a expressão de opiniões; uma segunda é a interação como divulgação dos produtos e serviços oferecidos pela empresa, isto é, os SNS utilizados como ferramenta de marketing. Se entendemos o marketing como o processo usado para determinar que produtos ou serviços poderão interessar aos consumidores, bem como a estratégia utilizada nas vendas do negócio, entendemos que os SNS podem ser ferramentas muito úteis para este fim. O conceito de marketing encontra-se fortemente ligado à comunicação, referindo-se ao processo social por meio do qual as pessoas obtêm aquilo que necessitam e o que desejam com a oferta e livre negociação de produtos e serviços. Os SNS possibilitam também a integração entre diferentes público-alvos e culturas; assim, a empresa, ao criar o seu perfil nos SNS e começar interagindo com os usuários, poderá criar um universo de pessoas envolvidas na sua rede atingindo número potencialmente infinitos, e também influenciar diretamente o consumidor e estabelecer um padrão de consumo associado ao produto da empresa.

O marketing nos SNS pode ser entendidos em diversos aspectos: a partir pelo mais clássico marketing orientado para vendas (concentração das atividades de marketing na venda dos produtos disponíveis – divulgação dos produtos nos SNS), ao marketing orientado para o cliente (concentração das atividades para satisfação da clientela –

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

comunicação entre empresa e consumidor), ao marketing orientado para o produto (qualidade do produto – conhecer as opiniões dos consumidores acerca dos produtos expostos) e por fim chegando ao marketing social (proporcionar aos clientes um valor superior de forma a manter ou melhorar o bem-estar do cliente e da sociedade – relacionamento com o cliente via rede social).

Todas estas tipologias de marketing podem ser desenvolvidas nos SNS com um unico preço: interagir com o consumidor. De qualquer tipologia se trate, a empresa precisa falar com o seu real o potencial cliente sobre os produtos/serviços, sobre as ultimas novidades do setor, sobre o seu compromisso social, sua missão e visão organizacional. Trata-se de uma conversa complexa, onde não é mais suficiente fazer “marketing de vendas” para vender, mas é reciso desenvolver uma relação com o cliente, interagir com ele, para contar a historia dos produtos/serviços e consequentemente a história da empresa. Existe também o assim-chamado marketing de pós-vendas, ou marketing de relacionamento, que cria um relacionamento duradouro entre a organização e seus clientes, contribuindo para o aumento do desempenho da organização e gerando resultados sustentáveis. No caso dos SNS, este processo não pode ser limitado ao pós-venda, mas precisa ficar integrado em todos os passos que a empresa realiza nos SNS, no seu dia-a-dia. Os SNS, lugares horizontais e abertos, possibilitam o estabelecimento de interações e atendimento ao cliente em qualquer momento, e que, sobretudo, é pedido pelo cliente em qualquer momento. O primeiro lugar onde o consumidor contemporaneo vai fazer uma pergunta sobre a avaria de um produto, ou informações sobre o dado serviço, é o Facebook ou o Twitter, lugares que não preveem horário de trabalho nem formatos de inquérito específicos. E’ claro que nem todas as empresas podem utilizar os SNS como canal de atendimento ao cliente em tempo real, porém elas devem considerar a possibilidade que os cliente façam isto com muita frequência, e portanto deve ficar pronta na resposta caso houvesse uma pergunta por parte de alguém.

Com tudo isto, tem um “lado obscuro” dos SNS que as empresas olham frequentemente com medo. Os clientes envolvidos nos SNS, que interagem com a empresa cada dia, são consumidores mais inteligentes e bem informados. Eles pesquisam informações sobre a empresa e os produtos, compram fontes diferentes, falam com outros usuários que já

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

compraram os mesmos produtos/serviços: em uma palavra, as empresas não podem esconder nada aos consumidores, não tendo mais o monopólio do mercado da informação.

Por fim, os SNS podem funcionar como lugares de aprendizagem, mesmo que sejam utilizados como ferramentas de marketing e comunicação; isto acontece quando uma comunidade online específica trata a respeito da atividade que é desempenhada, possibilita o acesso a informações acerca das “melhores práticas” adotadas, trocas de experiências, tendências atuais etc. Uma comunidade online deste tipo pode ser estabelecida em um grupo Facebook ou LinkedIn, e pode ser muito informal, ou pode ser criada pela empresa ao fim de virar uma autoridade no seu campo de negócio.

Tem varias coisas que uma empresa pode fazer para utilizar os SNS como motor de vendas; ma o que é importante ressaltar é que a empresa que queira estar presente nos SNS não pode não interagir com os seus clientes/fan/followers/interessados. Interação é a chave do utilizo dos SNS para o desenvolvimento, de qualquer tipologia e nível, empresarial.

4. Um caso: a formação profissional para o setor bancário italiano

O caso aqui apresentado é o resultado de um estudo sobre a presença e as atividades desenvolvidas nos SNS por uma empresa de formação bancaria¹, divisão de uma grande associação italiana em nível nacional, no periodo 2012 - 2014. A metodologia de tratamento do caso é quali-quantitativa, começando pela analise dos diferentes perfis sociais e da estratégia geral (quando presente), continuando com a analise das conversações nos diferentes SNS e terminando com a analise dos resultados alcançados em termos de visibilidade, *share of voice* e relação com a concorrência. O caso apresentado não pretende oferecer uma análise exaustiva do fenómeno, mas sim apresentar ideias para contribuir na discussão, através a apresentação de dados colectados segundo o princípio da observação participante.

A empresa em questão é provedora de formação profissional para os profissionais do setor bancario, composta por 40 funcionários, com 5 responsáveis de area e um Diretor

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

que relaciona-se diretamente com o Diretor Geral. A estrutura não encontra-se organizada em áreas funcionais, mas basicamente cada funcionário trabalha com alguns produtos e fica responsável para o desenvolvimento deles, as vezes do início até o fim, as vezes em grupo com outros, as vezes independentemente.

A empresa produz cursos, seminários e palestras sobre diferentes temáticas relacionadas com a profissionalidade do “trabalhar no banco” tais como: crédito, seguros, compliance, marketing, comunicação eficaz, mercados internacionais e outros.

Em 2012, quanto a nossa observação começou, a empresa tinha apenas um perfil no Facebook, uma página LinkedIn e um perfil Twitter. Basicamente, as mesmas notícias eram veiculadas nos três canais, embora existisse um Plano Editorial Mensal onde planejava-se a tipologia e quantidade de comunicação a ser realizada nos diferentes SNS. Eram utilizados conteúdos utilizados como fotos, vídeos (native e no canal youtube, compartilhamento de links de outras fontes, amostras entre os fans/followers sobre temáticas ligadas ao tema da formação bancária, compartilhamento de links do site da empresa com objetivos de promoção de produtos (cursos) e serviços (consultoria).

No início do período analisado, apenas uma pessoa dentro da empresa cuidava dos SNS e da estratégia global. É importante anotar como, embora os SNS tivessem virados um elemento estratégico da empresa, não existisse uma estratégia geral de marketing e comunicação, e por consequência nem uma estratégia particular sobre o uso dos SNS. No primeiro semestre de 2011, a atividade desenvolveu-se sem consciência dos diferentes horários para postagens, sem continuidade e com tentativas de engajar pessoas basicamente já cliente da empresa. Porém, neste primeiro semestre observa-se um aumento dos fans da página no Facebook acerca de 10% cada mês, e acerca de 12% dos integrantes do grupo LinkedIn; o perfil Twitter cresceu mais lentamente, passando de 57 follower no início de 2012 até 121 ao final do primeiro semestre. É a fase que podemos definir de *presídio*: a empresa deu uma olhada no cenário dos SNS e teve que decidir como utilizá-los, quais utilizar e quanto investir.

No início do segundo semestre, foi contratado um consultor externo para cuidar do inteiro processo de uso e implementação dos SNS. As principais atividades deste período podem ser identificadas nas seguintes:

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- redação e implementação do PED - Plano Editorial Mensal. Neste período, a estrutura do PED muda bastante: de um único documento incluindo os conteúdos a ser difusos nos SNS, o PED passa a ser um documento dividido nos diferentes SNS - Facebook, LinkedIn, Twitter - com previsão de conteúdos diferenciados para cada uma das plataformas. O PED prevê ao menos um conteúdo cada dia a ser partilhado nos SNS.

- identificação de conteúdos de marketing da empresa (ofertas no site, cursos de formação a começar, ofertas específicas para grupos específicos, conferências, seminários, congressos) e de conteúdos por terceiras partes (sites influentes como: autoridade europeia de formação, associação internacional dos formadores bancários, centros de formação europeia, Comissão e Parlamento Europeu). Nesta fase, a empresa é provedora de conteúdos promocionais e de fotos e vídeos de eventos próprios. Começam a ser realizados live twitting de eventos e coleta de perguntas para os docentes de um dado seminário através do grupo LinkedIn.

A fase de presidio terminou com o 2012. Ao final do ano, o *share of voice* do total das conversações em rede (sobre um total de 1125 fontes online) que falassem de formação bancária, a empresa obteve o 5% do total - maior do 3% do primeiro semestre, e os dois principais competidores tiveram o 74 e o 21%. Para o monitoramento dos resultados forma utilizadas as plataformas de SocialMention, SocialPointer e Radian6.

Para o período do 2012, respeito ao total das conversações, a empresa caracterizava-se assim:

- **Sentiment** (*mentions* da empresa online): 4 positivos, 26 neutrais, 0 negativas
- **Passion**: (usuários “aficionados” que partilham conteúdos frequentemente, retwittam etc.) 80%
- **Reach** (porcentagem de *audience* que utiliza o brand como referencia influente e de confiança): 10%

O 2012, então, caracterizou-se como o ano de entrada da empresa no mundo dos SNS. A segunda fase, que iremos chamar de consolidamento, rolou para os dois anos sucessivos, nos quais observam-se progressivamente um aumento do *share of voice* respeito aos competidores, graças ao aumento dos conteúdos partilhados e ao aumento do

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

engagement da *audience* de referencia. As maiores fontes de engajamento estão identificadas nas seguintes:

- criação de album de fotos na pagina Facebook por cada evento realizado pela empresa; o *tag*, não permitido por decisão da diretoria, porém era deixado livre, de forma que qualquer pessoa se reconhecesse nas fotos pudesse engajar outros colegas;

- constância na realização dos *live twitting* dos eventos organizados. A interação no Twitter começou crescer graças ao envolvimento de pessoas (docentes, colegas, lugares, Instituições) presentes no evento ou na sua preparação, nomeados nos tweets, que contribuíram para criar conversações ao redor da empresa;

- redação de artigos sobre as atividades da empresa (lançamento de eventos, participação em congressos internacionais, promoção de cursos ou atividades novas, novidades sobre questões ligadas a formação empresarial e profissional, relatórios europeus etc.) a ser lançados em rede em portais web de agregação de noticias (por exemplo o comunicati-stampa.net). Esta atividade, em particular, permitiu uma difusão das atividades da empresa no mundo da Web explorando a possibilidade oferecida pelas palavras-chave de pesquisa, fazendo com que a empresa sempre mais ficasse presente nas pesquisas dos usuários do Google, ao pesquisar palavras e temáticas ligadas à formação bancaria;

- realização de videos de eventos, entrevistas para pessoal responsável de áreas especificas, animações compostas por fotos e musica a ser colocadas no Youtube.

Em dois anos, a empresa conseguiu altos valores de engajamento da sua propria *audience*, o que mostra-se nos resultados finais do 2014. A pagina Facebook tem, em dezembro 2014, 538 likes (em abril 2012 eram 190); foram criados e cultivados quatro grupos dedicados para um dos produtos de ponta da empresa, um percurso profissional da durata de dois anos, com uma média de 100 pessoas por grupo, que virou um espaço de troca de ideias, comunicações de datas e horários, relação com os responsáveis da empresa. O perfil Twitter tem 965 followers (em abril 2012 tinha 188). O grupo LinkedIn (grupo fechado com aprovação das inscrições por parte do administrador) chegou até 1938 pessoas cadastradas em vez das 98 de abril 2012; a pagina LinkedIn, que começou com 41 followers, chegou até 1124. O canal youtube é o SNS que menos desenvolveu-se

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

em termos de subscrições; porém, o numero de visualizações dos 30 videos subiu para 6590, respeito às 350 de junho 2012. Ao final de 2014 forma abertos mais dois canais nos SNS, um perfil no Slideshare e um no Google+, para começar o presidio em dois novos lugares.

Sabemos que o nível de engajamento nos SNS não pode ser medido pelo numero de fan/followers. O que é preciso é uma analise do engajamento real do pessoal que segue a empresa: poderia acontecer (existem vários exemplos) que um total de mais de 2000 fan seja completamente silencioso e não gere, portanto, engajamento respeito aos conteúdos. Respeito ao share of voice, em dezembro 2014 a empresa chegou até o 7%, o que não é muito se comparado com os competidores (que permanecem ao redor do 69 e 19%), mas que é suficiente se pensarmos nas dimensões da empresa e na sua completa falta de estratégia de comunicação. O que a empresa conseguiu fazer, com as formas e os números mostrados acima, foi uma aumento das conversações na rede que falam dela; o que faltava antes do desenvolvimento de uma presença social, era a difusão dos serviços da empresa para um publico que não fosse apenas aquele dos bancos que já conhecem a empresa e que utilizam os serviços graças à uma forma um pouco mais desenvolvida de *passapalavra*.

Os pontos de força que podemos observar são os seguintes:

- a empresa reconheceu uma necessidade: embora não tivesse uma estratégia de comunicação e marketing, percebeu de não poder ficar “fora” dos SNS em um mundo caracterizado por uma cultura híbrida e quase-digital. Esta necessidade foi satisfeita primeiro com o trabalho sobre os SNS mesmos, e em seguida com a criação de percursos específicos para os profissionais bancários dedicados ao mundo dos SNS e suas aplicações para a industria dos bancos. Em dezembro 2014 encontravam-se em fase de design acerca de seis novos cursos, cada um da durata de dois dias, focalizados sobre o uso dos SNS para os bancos, o monitoramento dos resultados, os SNS para o atendimento ao cliente, para a formação online, para a diretoria e outros. Em 2012, existia apenas um curso dedicado aos SNS para o setor bancario, e os participantes eram todos funcionários da mesma empresa. Não se pode afirmar com certeza que o uso e o desenvolvimento dos SNS gerou um ROI positivo, mas sim que uma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

consciência das potencialidades da ferramenta levou para uma consciência da importância da mesma ferramenta para o resto do setor. Sendo provedora de formação, a empresa fez o que fica nas suas competências: propôs aos seus clientes uma formação específica sobre uma realidade do mundo e da economia contemporânea que pode gerar volume de negócios e que portanto deve ser conhecida e em certa medida, dominada.

- A empresa teve, no começo, um público-alvo já capacitado nos SNS, que foi útil para começar a construção de interações. Os clientes da empresa são muito diversificados, do diretor de banco até o pessoal novo com poucos anos de experiência, e pertencem à várias gerações, portanto as modalidades de engajamento são muito diferentes. O público-alvo do começo das atividades foi central para interagir com outras pessoas de gerações e cultura similar, enquanto o melhor posicionamento nos motores de pesquisa graças às ações de *article marketing* contribuía para o engajamento de pessoal mais “clássico” e menos envolvido na interação nos próprios SNS.

Do outro lado, evidenciaram-se alguns pontos, se não de fraqueza, sim de melhoramento possível. A falta de uma estratégia de comunicação e marketing comportou uma falta de constância no gerenciamento dos SNS. Os conteúdos eram escolhidos, avaliados e publicados, as interações desenvolvidas e monitoradas, mas a falta de uma visão geral fazia com que não existisse um padrão de referência nem uma lista de objetivos verificáveis a ser alcançados. A pergunta “qual é o objetivo?” sempre ia receber a mesma resposta: “Vender”. O aumento das vendas representa, naturalmente o objetivo final de qualquer estratégia empresarial, mas não podemos pensar que o uso dos SNS resolva-se em vendas visíveis. Nos relatórios de cada ano, não tem traça da palavra “vendas”; vem ser utilizadas frequentemente as palavras “envolvimento”, “conversações”, “interação”, mas nunca se fala em vendas. Os SNS não vendem: podem ajudar, mas não são e não podem ser pensados como ferramentas de vendas. Esta falta determinou também um sentido de incerteza geral sobre o uso constante dos SNS. Sem uma estratégia geral, o pessoal da empresa ficou envolvido até certo ponto: todos compreenderam a necessidade dos SNS empresariais, e sua importância para a relação com o público - alvo, mas poucos deles colaboravam ativamente em pensar atividades a ser desenvolvidas nos próprios SNS, esperando que o consultor técnico propusesse ideias que, na maioria dos casos, eles

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

não aceitavam porque percebidas como “não clássicas” respeito ao andamento geral do trabalho da empresa. Todos achavam que os SNS fossem necessários; mas o que tinha que ser feito devia ser algo conhecido, que substancialmente ia replicar a tradicional comunicação via catálogo ou newsletter. Sobretudo neste ponto, a questão cultural entra prepotentemente. Por um lado, a cultura do profissional bancário não é geralmente aberta às novidades - tecnológicas ou organizacionais; pelo outro, os processos de formação profissional freqüentemente são desenvolvidos por pessoas capazes de treinar, envolver, sair de alguns esquemas para facilitar a aprendizagem. Neste caso, realizou-se uma inversão neste dois papéis acima indicados: o profissional bancário reconhecia a importância dos SNS (mas não sabia ir na frente), e o formador (ao contrario do que fazia normalmente na sala de aula) encontrava-se bloqueado na proatividade relacionada com uma ferramenta que podia ser problematica para a empresa (percepção de falta de privacidade para os clientes, obrigo de fazer coisas diferentes da concorrência, não ir brigar com nenhum responsável para ter promovido um evento e não outro etc.). A empresa encontra-se assim caracterizada por uma cultura quase - digital que reconhece as necessidades e as repostas tecnológicas, mas não é ainda capaz de superar os prejuízos contra as mesmas.

5. Algumas conclusões

A empresa analisada no nosso caso representa um caso “quase” de sucesso. Os pontos de melhoramento acima evidenciados mostram alguns elementos fundamentais na gestão dos SNS nas empresas: o primeiro, a existência e a corresponsabilidade de uma estratégia geral que possa fornecer os elementos para gerenciar o processo de presença e sobretudo de relacionamento nos SNS. Outro elemento interessante é que, com o algoritmo mais recente do Facebook, a empresa não teria tido o mesmo sucesso; a maioria das interações entre a pagina Facebook e os usuários limitavam-se aos comentários e likes, com uma porcentagem de compartilhamento das postagens muito baixa. O que podia significar isto? Certamente, não significava que os fans da pagina fossem pouco interessados nos conteúdos (o numero de visualizações de cada conteúdo permanecia alto,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

no Facebook como no LinkedIn); porém, eles não ficavam com interesse bastante para compartilhar o conteúdo com as suas conexões pessoais. Isto depende, em uma boa parte, pela cultura do grupo de referencia; como acenado acima, os profissionais de bancos são geralmente fechados quanto às novas tecnologias, e embora eles começam reconhecer a importância delas na vida e no ganho organizacional, não querem “se mexer” mais do mínimo nos SNS. Compartilhar não é contemplado.

O grupo de profissionais da empresa, bem como o seu público-alvo, tinha uma cultura híbrida, em alguns casos muito digital (gerações mais novas), em outros menos (Diretores e cargos funcionais mais altos); isto implicava um processo de comunicação bem composto e frequentemente complicado para a empresa, que não sempre conseguia enviar a mensagem correta. Por exemplo, no caso de compartilhamento de links da União Europeia sobre a formação profissional, raramente a empresa soube envolver o seu público e conversações; na maioria dos casos, o consultor técnico tinha “ordens” de publicar o link sem comentários nem postagens específicas, o que obviamente fazia com que nem os fãs comentassem.

Com tudo isto, a empresa percebeu uma necessidade, embora não haja tido a capacidade de chegar até ao fundo e ousar um pouco mais na relação com os seus clientes/consumidores/fãs. Os SNS, para a empresa, representavam um mundo novo, que precisava ser explorado porque os clientes pediam e, ao mesmo tempo, representava uma oportunidade de negócio com baixo custo.

A interação, base deste mundo, está começando há pouco tempo a ser desenvolvida para as organizações que não foram pioneiras das novas tecnologias. A interação nos SNS é olhada com suspeita por aquela parte de usuários que pertencem à uma cultura híbrida pouco digital (geralmente, mas não sempre, de gerações mais antigas), porém é fundamental e abre um mundo de conexões possíveis para negócio, formação, relações profissionais. Pequenos passos para a evolução empresarial vêm sendo realizados cada dia mais, em um mundo que é reconhecido ser digital: porém, não demasiado digital.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referências

- BACKES, L. Hibridismo tecnológico digital: configuração dos espaços digitais virtuais de convivência. In: III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e E-Learning. Lisboa, Portugal. 2013.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. Volume I. São Paulo: Paz e Terra. 1999.
- FERREIRA, E. M. As narrativas interativas dos games: o cinema revisitado. ECO-PÓS- v.9, n.1, janeiro-julho 2006, pp.155-166
- HOWE, N. & STRAUSS, W. Millennials rising: The next greatest generation. New York: Vintage Books. 2000.
- LATOURET, B. Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede. São Paulo: EDUSC, 2012.
- LAUX, L. C. P. D.; SCHLEMMER, E. Anatomia no Metaverso Second Life: colaboração e cooperação interdisciplinar e interinstitucional. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2011, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, 2011.
- LEMOS, A. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multiredes (DHMM). Comunicação, mídia e consumo. São Paulo, 2007a, v.4, n.10, p. 23-40. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/110/108>.
- McCONIGAL, J. Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Press HC, The, 2011.
- MATURANA H. REZEPKA, S. N. de. Formação Humana e Capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MORETTI G. Cultura (s) quase-digital (s). POÉTICAS VISUAIS, vol. 2 - Arte e tecnologia; p. 30-51, 2012
- MORETTI G. Cultura digital, cultura híbrida: sugestões para um olhar sobre gerações e tecnologias na sociedade contemporânea. In: Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas, vol. 1, p. 612-626, 2013
- OBLINGER, Diana. Boomers, Gen-Xers, Millennials. Understanding the new students. Educase, July-August, 37-47. 2003. Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf>
- PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB. University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>.
- SACCOL, Amarolinda Zanella; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge Luis Victória . M-learning e U-learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua. 1. ed. São Paulo: Pearson Education, 2011. v. 1. 192p.
- SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. Revista FAMECOS, 37 20-24. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4795>

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- SCHLEMMER, E. ; BACKES, L. Learning in Metaverses: Co-existing in Real Virtuality. 1. ed. Hershey: IGI Global, 2015. v. 1. 356p .
- SCHLEMMER, E. ; MARSON, F. Immersive Learning: Metaversos e Jogos Digitais na Educação. In: CISTI'2013 (8ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação). 2013, Lisboa, Portugal.
- SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. Revista FAEEBA, v. 23, p. 73-89, 2014a.
- TAPSCOTT, D. Growing up digital: The rise of the Net Generation. New York: McGraw-Hill.1998.
- VARELA, F. J. La enacción: uma alternativa ante la representación. In Conocer. Las Ciencias Cognitivas: tendencias y perspectivas: Cartografia de las ideas actuales. Gedisa Editorial. 4ed. Barcelona, 2005.
- VEEN, W.; VRAKKING, B. Homo Zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- VERALDIR, MORETTI G. Digital Culture, hybrid culture. Suggestions for a look on generations and technology in the contemporary society. In: DIGITAL LIBRARIES AND DIGITAL ARCHIVES. BELGRADO, 7-8/04/2014, BELGRADO: BELPAK, vol. 1, p. 72-76, 2014
- ZICHERMANN, G.e and LINDER, J. "Game-Based Marketing." Jargonlab, Inc. and Joselin Linder. 2010. Disponível em: <http://www.slate.com/id/2289302/>

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

INTELIGÊNCIA E RENDIMENTO ACADÊMICO: RESULTADOS NA BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO (BPR 8/10) EM MOÇAMBIQUE

Argentil O. Amaral¹, Leandro S. Almeida² & Manuel J. Morais¹

(Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane, Moçambique¹; Universidade do Minho, Portugal²)

Resumo

O raciocínio surge habitualmente definido como uma capacidade geral para apreender, estabelecer e aplicar relações. Genericamente, tais habilidades surgem avaliadas em testes recorrendo a capacidades cognitivas como o raciocínio indutivo e dedutivo. Neste quadro, valorizamos as concepções psicométricas de inteligência, em particular o fator geral e a inteligência fluida-inteligência cristalizada, para explicar o desempenho cognitivo dos alunos. Neste estudo, avançamos com a aplicação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR). Trata-se de uma bateria formada por cinco subtestes, que recorrem a itens de conteúdos verbal, figurativo-abstrato, numérico, espacial e mecânico. O estudo envolveu uma amostra de 1080 alunos da 8.^a à 10.^a classe, todos da cidade de Quelimane, avaliados através da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR8/10, versão adaptada para Moçambique). Os coeficientes de correlação entre o desempenho cognitivo e o rendimento escolar apontam para uma maior associação entre as habilidades cognitivas e o rendimento escolar nas disciplinas cujo conteúdo curricular mais se aproxima dos conteúdos dos itens nas cinco provas. Assim, se explica por exemplo as correlações muito elevadas entre os subtestes de raciocínio verbal e de raciocínio numérico com as disciplinas de Português e Matemática ao longo do ensino secundário.

Palavras-chave: Raciocínio, Inteligência, Rendimento escolar, Moçambique

Introdução

O raciocínio ou a inteligência esteve ao longo da história da Psicologia na origem dos testes de inteligência para explicar os problemas de aprendizagem experienciados por certos alunos (Almeida, 1988). A propósito, o problema de aprendizagem tem sido um fenómeno preocupante até em países desenvolvidos, mesmo dispondo de estudos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

empiricamente testados sobre os fatores que concorrem para o desenvolvimento da aprendizagem, e sobretudo, das dificuldades de aprendizagem (Almeida et al., 2005; Morais, Peneda, & Medeiros, 1992; Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006). No contexto educativo moçambicano, fundamentalmente no ensino básico e secundário, o insucesso escolar compromete o desenvolvimento psicossocial do aluno, importando conhecer o impacto de suas variáveis cognitivas nos seus problemas de aprendizagem.

Fazendo um recorte histórico, Binet e Simon (1905) criaram o primeiro teste para identificar o défice intelectual do aluno a pedido do governo Francês (Anastasi & Urbina, 2000). Ainda que outras variáveis pessoais – como a idade, o género, os interesses, a motivação, as crenças e de pertença – influenciem as aprendizagens e o rendimento escolar dos alunos, os testes de inteligência e o rendimento escolar (aprendizagem) são habitualmente descritos como estando correlacionados, constituindo-se tais testes como bons preditores do (in)sucesso escolar e das futuras opções vocacionais (Almeida, Prieto, Ferreira, Bermejo, Ferrando, & Ferrándiz, 2010; Kamphaus, Petoskey, & Rowe, 2000; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Pereira & Almeida, 2010; Te Nijenhuis, Tolboom, & Bleichrodt, 2004). Com efeito, a inteligência continua a ser um dos constructos mais estudados, fundamental para à prática psicológica no contexto educativo, e o fator geral de inteligência, *g* de Spearman (1927) ou a Inteligência fluida, *Gf* de Cattell (1971), são relevantes na explicação do sucesso escolar. No fundo, a habilidade de resolução de problemas desempenha um papel fundamental na capacidade do aluno para aprender (Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008).

Estudos recentes em torno do fator geral e da inteligência fluida *Gf* e da inteligência cristalizada *Gc* (Cattell, 1971; Horn, 1991; Horn & Cattell, 1966) sugerem uma integração hierárquica dos fatores da inteligência dando origem à teoria CHC ou teoria de Cattell-Horn-Carroll (McGrew & Flanagan, 1998). No fundo, a inteligência pode ser definida como expressão de um único fator geral, traduzindo a realização intelectual na infância, contudo na adolescência esta realização surge implicada a várias capacidades intelectuais do sujeito (Almeida & Araújo, 2015; Lemos, 2007).

Para Thurstone (1938) e Guilford (1956), vários fatores estariam na origem da inteligência. Por sua vez, Cattell (1971) assume a existência do fator *g*, que subdivide-se

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

numa inteligência fluida *Gf*, potencial inato próximo do fator *g* de Spearman (1927), e numa inteligência cristalizada *Gc*, capacidade intelectual fruto interação com as aprendizagens e a cultura (Almeida, 1994; Lemos, 2007; Ribeiro, 1998). O autor defende e elege vários fatores primários, que de certo modo com o avanço da escolaridade interferem nas aprendizagens: aptidão numérica, compreensão verbal, velocidade perceptiva, aptidão mecânica, aptidão espacial, raciocínio indutivo, originalidade, fluência ou amplitude de memória (Gottfredson, 2002). A partir das correlações entre estes fatores primários, Horn e Cattell (1967) propõem cinco fatores de segunda ordem: inteligência fluida *Gf*, inteligência cristalizada *Gc*, capacidade de visualização *Pv*, velocidade de realização *Gs* e capacidade de evocação e de fluência *Gr*. Tomando as correlações entre estes fatores de segunda ordem, em função dos processos cognitivos envolvidos ou dos conteúdos das tarefas, emerge um fator mais geral de terceira ordem, para uns identificado com o fator *g* e para outros com inteligência fluida ou *Gf* (Carroll, 1993; Flanagan, McGrew, & Ortiz, 2000; Flanagan & Ortiz, 2001) Em síntese, e na linha da Teoria de Cattell-Horn-Carroll (CHC), podemos aceitar que num nível superior, ou no *estrato III*, encontra-se o fator *g* de Spearman (1927), o mais geral ou presente nas diferentes tarefas cognitivas. Num segundo nível, ou no *estrato II*, está agregada uma dezena de fatores significativos no domínio do raciocínio, ou seja: inteligência fluida *Gf*, conhecimento quantitativo *Gq*, inteligência cristalizada *Gc*, leitura e escrita *Gwr*, memória de trabalho *Gsm*, processamento visual *Gv*, processamento auditivo *Ga*, armazenamento e recuperação da memória de longo prazo *Glr*, velocidade cognitiva geral *Gs* e rapidez de processamento ou rapidez de decisão *Gt*. Finalmente, no estrato I, residem várias dezenas de fatores específicos ou primários associados às particularidades dos diversos testes (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009).

A nível de estudos empíricos, a investigação tem verificado que os coeficientes de correlação obtidos entre inteligência e rendimento escolar parecem variar em função do nível escolar e o tipo de conteúdo requerido nos subtestes (Almeida, 1988; Lemos, 2007). Aliás, para alguns autores, as maiores diferenças surgem em testes de inteligência com fortes ligações às experiências educativas dos indivíduos (currículo académico, linguagem e cultura), mesmo existindo defensores do não enviesamento cultural dos testes de fator *g* a favor dos vários grupos sociais em função da natureza figurativa e abstrata do conteúdo dos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

seus itens (Hunter, Schmidt, & Hunter, 1979; Schmidt, Pearlman, & Hunter, 1980; Te Nijenhuis & Van der Flier, 1999; Te Nijenhuis, Evars, & Mur, 2000). De facto, a questão do efeito cultural em testes de inteligência tem suscitado muita discussão, aceitando-se que os testes não-verbais são menos influenciados pela cultural (Almeida, 1994; Hunter, Schmidt, & Hunter, 1979; Schmidt, Pearlman, & Hunter 1980; Lemos, 2007; Simões, 2000; Te Nijenhuis & Van der Flier, 1999; Te Nijenhuis, Evars, & Mur, 2000). Quer com isto dizer que, os conteúdos não-verbais, por exemplo figurativo-abstratos, não beneficiariam nenhum grupo étnico ou sociocultural (Almeida & Lemos, 2005; Lemos, 2007; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Ribeiro, 1998). Em vários estudos, um teste de inteligência voltado a resolução de problemas de cálculo numérico surge associado com o rendimento escolar na disciplina de matemática e física; por outro lado, um teste de inteligência verbal se correlaciona mais com o rendimento na disciplina de português, ou língua materna (Almeida, 1988; Almeida & Araújo, 2014; Almeida & Lemos, 2005; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Ribeiro, 1998).

Definindo-se inteligência como capacidade elementar para qualquer indivíduo pensar, aprender e resolver problemas (Almeida & Araújo, 2014), faz sentido estudar a relação entre a inteligência e a aprendizagem. Assim, com este artigo, pretendemos analisar o grau de correlação entre as habilidades cognitivas, avaliadas através das provas de raciocínio - BPR8/10 (Argentil, Almeida, & Morais, 2014a), e o rendimento escolar, contribuindo com novos dados para a investigação e aplicação da Psicologia em contextos escolares de Moçambique.

Método

Amostra

A amostra foi constituída por 1080 alunos (8.^a à 10.^a classe), pertencentes a escolas públicas e privadas da cidade de Quelimane, distribuídos por zonas urbanas e peri-urbanas/intermédias, mais especificamente por 544 alunos (50,4%) e por 536 alunas, com idades oscilando entre os 12 e 18 anos ($M = 15.0$; $DP = 1.30$).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Instrumento

A BPR - 8/10 (Argenti, Almeida, & Moraes, 2014a), foi adaptada a partir da versão Portuguesa, Bateria de Provas de Raciocínio (BPR 7/9), que integra cinco subtestes ou provas todas construídas para avaliar a realização cognitiva dos alunos que frequentam o Sistema Nacional de Educação (SNE) da 8.ª, 9.ª e 10.ª classes, através da inferência e da aplicação de relações. Diferenciam-se da versão portuguesa em termos de conteúdo/tarefas dos itens e o número de itens que perfazem os cinco subtestes. Todos os subtestes que compõem a bateria requerem o uso da capacidade de raciocínio (apreensão e aplicação de relações, ou seja, os raciocínios indutivo e dedutivo).

Prova de raciocínio abstracto (RA) é composta por 20 itens de analogias com figuras gráficas, sem qualquer significado aparente. O desafio com que o aluno se confronta em cada item, consiste em tentar estabelecer a relação entre os dois primeiros termos para que, quando confrontado com o terceiro elemento, e com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), possa escolher o quarto elemento que completa a analogia e responde à lógica figurativa em causa. O tempo limite de realização é de 12 minutos.

Prova de raciocínio numérico (RN) é composta por 15 itens de sequências numéricas, lineares ou alternadas. Pretende-se que o aluno compreenda a lógica dos números na sequência e responda ao teste indicando quais os dois números que completam a série. O tempo limite de realização é de 20 minutos.

A Prova de raciocínio verbal (RV) é composta por 20 itens de analogias verbais entre palavras. O objetivo é que o aluno compreenda a relação que se estabelece entre o primeiro par de palavras e, com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), escolha o termo que completa a série e que corresponda à lógica das palavras relacionadas. O tempo limite de realização é de 10 minutos.

Prova de raciocínio mecânico (RM) é composta por 20 itens, que apresentam problemas associados a experiências do quotidiano e que cobrem também conhecimentos básicos de física e mecânica. O aluno deve escolher, de entre as alternativas possíveis (A, B, C, D, E), a mais adequada para responder ao problema proposto. O tempo limite de realização é de 12 minutos.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Prova de raciocínio espacial (RE) é composta por 15 itens de séries lineares ou alternadas, de cubos em movimento. Pretende-se que o aluno compreenda os movimentos que o cubo sofre ao longo da sequência, que podem ser inferidos através das posições relativas das faces do cubo. Com base nas alternativas de respostas possíveis (A, B, C, D, E), o aluno deve escolher o cubo que completa a série. O tempo limite de realização do teste é de 12 minutos.

Procedimentos

A Bateria de Provas de Raciocínio (8/10) foi aplicada coletivamente, em contexto de sala de aula, durante tempos letivos gentilmente cedidos pelos docentes. Previamente à aplicação dos subtestes, os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo, da confidencialidade dos dados e das vantagens de fazerem parte de um estudo pioneiro, em representação dos seus colegas da escola e do seu país. Quanto à aplicação dos cinco subtestes, não surgiram dificuldades na sua aplicação e compressão por parte dos alunos. Todas as instruções constantes no manual da bateria, a realização dos exemplos e exercícios de treino para cada subtestes, assim como as mudanças inerentes à adaptação e validação dos subtestes para o contexto cultural de Moçambique, foram acauteladas. As pontuações dos indivíduos em cada subteste equivalem ao número de itens corretamente resolvidos. No caso do subteste RN, o resultado corresponde ao número de itens adequadamente respondidos, quando ambos os números coincidem no seu valor e na sua posição correta, sendo atribuída apenas metade da cotação quando os alunos indicam adequadamente o valor, mas trocam a sua posição na sequência da série. O tempo global de aplicação dos subtestes foi de 65 minutos. Refira-se, porém, que face ao tempo adicional de explicação e esclarecimento de dúvidas, as aplicações envolveram cerca de duas horas, por turma. As classificações escolares foram obtidas junto das escolas e referem-se às notas trimestrais da 8.^a, 9.^a e 10.^a classes, em várias disciplinas curriculares.

Resultados

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Na Tabela 1 apresentamos as pontuações nos subtestes da bateria considerados neste estudo, indicando os valores máximos e mínimos, a média e desvio-padrão, assim como os coeficientes de assimetria e curtose. Além disso, apresentamos a amostra total, subdividida em três níveis escolares dos alunos do ensino secundária geral, 1º ciclo.

Tabela 1. Pontuações nos cinco subtestes da Bateria de Provas de Raciocínio 8/10

Classe	Subteste	Nº	Min-Max	M	DP	Assi	Curtose
8. ^a	RA	312	1.0 - 19.0	8.00	4.76	.40	-1.04
	RV	312	1.0 - 19.0	8.46	3.72	.37	-.06
	RE	312	1.0 - 14.0	5.30	3.12	.64	-.42
	RN	312	.5 - 13.0	4.72	3.12	.83	.05
	Total	312	1.1 - 13.2	6.56	2.65	.53	-.40
9. ^a	RA	354	1.0 - 19.0	9.42	5.24	.03	-1.40
	RV	354	1.0 - 19.0	10.54	3.84	.05	-.28
	RE	354	1.0 - 14.0	6.13	3.41	.38	-.84
	RN	354	.5 - 15.0	4.65	3.32	1.23	1.11
	Total	354	.5 - 14.0	7.59	2.78	.27	-.69
10. ^a	RA	414	1.0 - 20.0	10.92	4.86	-.41	-1.00
	RV	414	1.0 - 20.0	11.91	3.79	-.08	-.53
	RE	411	1.0 - 15.0	7.48	3.48	.09	-.96
	RN	393	.5 - 15.0	4.84	3.14	1.06	.77
	Total	414	1.7 - 14.6	8.52	2.56	.01	-.60

Considerando a amostra total, a distribuição das pontuações apresenta-se globalmente equilibrada, verificando-se valores mínimos de pontuação na totalidade dos subtestes da bateria. De salientar que o subteste RM apresenta uma menor amplitude de resultados, e tendo havido problemas na precisão dos seus resultados (Amaral, Almeida, & Morais, 2014b), o mesmo foi excluído das análises seguintes. Os coeficientes de assimetria e de curtose se aproximam de zero nos subtestes da BPR (8/10), não superando de forma clara a unidade, sugerindo assim uma distribuição normal dos resultados junto dos alunos que frequentam o 1º ciclo, do ensino secundário. Por outro lado, observamos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

um aumento progressivo na média dos resultados à medida que se avança na classe escolar. Analisando as discrepâncias nas médias segundo o ano escolar (F-oneway), observam-se diferenças estatisticamente significativas nos subtestes raciocínio abstrato ($F(2, 1077) = 30.992, p < .001$), raciocínio verbal ($F(2, 1077) = 73.920, p < .001$), raciocínio espacial ($F(2, 1077) = 39.287, p < .001$) e, por último, na nota global da bateria ($F(2, 1077) = 48.243, p < .001$). Quanto ao subteste de raciocínio numérico não se observa um efeito significativo da classe escolar ($F(2, 1077) = .364, p = .70$). Os testes de contrastes aplicados (*scheffe*) tomando a classe dos alunos duas a duas, permitem verificar diferenças estatisticamente significativas nos subtestes RA, RV, RE e nota total, entre os alunos da 8.^a, 9.^a e 10.^a classe, no sentido de um aumento progressivo do desempenho.

Na Tabela 2 apresentamos os coeficientes de correlação entre os resultados na bateria e o rendimento escolar. Dado que a classe justifica as diferenças curriculares das várias disciplinas ao longo da escolaridade, optamos por considerar nesta análise os alunos distribuídos por três classes escolares (8.^a, 9.^a e 10.^a classes), considerando ainda as classificações agrupadas por áreas científicas (Português-Matemática, Humanidades, Ciências e Expressões). Inclui-se, ainda, uma medida global do rendimento escolar, aliás como uma pontuação global nos quatro subtestes da bateria.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 2. Coeficiente de correlações entre os resultados na BPR 8/10 e nota global da bateria juntando as classificações em diversas disciplinas

Classe	Subteste	Port-Mat	Human	Cienc.	Expres.	T.Red.
8. ^a	RA	.48***	.46***	.41***	.34***	.84***
	RV	.53***	.53***	.46***	.42***	.78***
	RE	.43***	.40***	.33***	.29***	.80***
	RN	.49***	.47***	.43***	.38***	.80***
	T.Bate	.59***	.57***	.50***	.44***	.97***
9. ^a	RA	.42***	.45***	.43***	.35***	.88***
	RV	.51***	.53***	.49***	.38***	.82***
	RE	.42***	.46***	.42***	.36***	.82***
	RN	.52***	.57***	.53***	.43***	.76***
	T.Bate	.55***	.58***	.55***	.43***	.97***
10. ^a	RA	.43***	.43***	.39***	.38***	.83***
	RV	.48***	.50***	.47***	.38***	.79***
	RE	.44***	.45***	.45***	.41***	.84***
	RN	.47***	.50***	.48***	.39***	.73***
	T.Bate	.55***	.58***	.54***	.48***	.98***

***p<.001

Analizando a relação, os subtestes RV e RN apresentam valores mais elevados de correlação com as classificações escolares, sendo apenas superados quando consideramos a nota global na bateria (acima de .50, e muito próximos de .60). Os índices de correlação obtidos são moderados e traduzem a relevância das capacidades cognitivas dos alunos no seu rendimento académico. De acrescentar que a literatura confirma que nem sempre as correlações entre os testes de inteligência e as classificações escolares são elevadas, já que a variância nas classificações escolares depende de outras variáveis pessoais do aluno que não apenas as suas habilidades cognitivas, como dependem igualmente do currículo, métodos de ensino e de avaliação, entre muitos outros fatores (Almeida & Arujo, 2014; Barca & Peralbo, 2002; Lemos, 2007; Pereira & Almeida, 2010). Por outro lado, olhando os coeficientes de correlação segundo os indicadores de rendimento escolar considerados, tendencialmente nas três classes são superiores as correlações envolvendo a média dos alunos nas disciplinas agrupados em Humanidades. Igualmente, observamos coeficientes de correlação elevados quando consideramos a média geral nas 11 disciplinas (situação menos clara na 8.^a classe pois que os coeficientes envolvendo a média a português e matemática são até ligeiramente superiores). Por último, os coeficientes de correlação

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

mais baixos reportam-se à média considerando as duas disciplinas da área das expressões, sendo que esta situação também se repete ao longo das três classes escolares.

Complementares aos estudos das correlações, na Tabela 3 apresentamos a análise de regressão (*método stepwise*) avaliando o impacto dos subtestes da BPR na explicação do rendimento escolar. Esta análise toma como variável dependente (critério) apenas a combinação dos resultados escolares nas disciplinas de português e de matemática.

Tabela 3. Análise de regressão do resultado combinado nas disciplinas de Português e de Matemática na 8.^a, 9.^a e 10.^a classes.

Classe	Passos	Subteste	R	R ² Adj	Pred.	Beta	T	Sig
8. ^a	1	BPRtotal	.59	.35	BPRtotal	.35	3.70	.000
	2	BPRtotal + Rv	.60	.36	Rv	.18	2.40	.017
	3	BPRtotal + Rv + Rn	.61	.37	Rn	.15	2.24	.026
9. ^a	1	BPRtotal	.54	.30	BPRtotal	.16	1.68	.093
	2	BPRtotal + Rn	.58	.33	Rn	.29	4.64	.000
	3	BPRtotal + Rn + Rv	.59	.34	Rv	.22	2.89	.004
10. ^a	1	BPRtotal	.55	.30	BPRTotal	.28	3.22	.001
	2	BPRtotal+ Rn	.57	.32	Rn	.21	3.60	.000
	3	BPRtotal + Rn + Rv	.58	.33	Rv	.17	2.39	.017

No que toca aos valores obtidos junto dos alunos da 8.^a 9.^a e 10.^a classes, um peso muito importante na análise de regressão está associado à pontuação dos alunos no conjunto dos subtestes da bateria de raciocínio. Depois da bateria no seu conjunto, os subtestes RV e RN, com itens de conteúdo mais tipicamente académico, são os que contribuem com um peso significativo. No seu conjunto, os preditores considerados explicam cerca de 37% da variância do rendimento escolar (disciplinas de português e de matemática) na 8.^a, 34% na 9.^a e 33% na 10.^a classe.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Considerações finais

Os resultados obtidos permitem-nos corroborar com a investigação internacional na área sugerindo uma correlação positiva moderada, e estatisticamente significativa, entre o desempenho cognitivo avaliado através de testes de inteligência e o rendimento escolar, sobretudo quando uma nota global do rendimento académico dos alunos é considerada (Almeida & Araújo, 2014; Pereira & Almeida, 2000; Primi, Ferrão, & Almeida, 2010; Spinath, Spinath, Harllar, & Plomin, 2006; Ti Nijenhuis, Evars, & Mur, 2000). Também neste nosso estudo, os coeficientes de correlação sugerem alguma oscilação na magnitude da associação em função do tipo de conteúdo dos itens nos subtestes e a natureza curricular das disciplinas curriculares, apresentando-se mais elevadas quando os conteúdos dos subtestes e a natureza curricular da disciplina se aproximam (Almeida, 1988; Amaral, 2014; Lemos, 2007; Ribeiro, 1998). Esta situação sai reforçada na análise de regressão pois, como já verificado anteriormente, os resultados nos subtestes RV e RN assumem maior peso na explicação do rendimento escolar dos alunos combinando a disciplina de Português e Matemática (Amaral, 2014; Amaral, Almeida, & Morais, 2014a,b). Por outro, os coeficientes de correlação entre os subtestes e as disciplinas curriculares diminuem à medida que se consideram os alunos das classes escolares mais avançadas, facto que explica a importância de outras variáveis pessoais ou dos contextos sociofamiliar e escolar na explicação do rendimento escolar (Almeida & Araújo, 2014; Lemos, 2007; Primi, Couto, Almeida, Guisande, & Miguel, 2012; Ribeiro, 1998; Salgado, Araújo, Cruz, & Almeida, 2014).

Em síntese, à semelhança da investigação internacional na área, os nossos resultados confirmam correlações mais elevadas e estatisticamente significativas tomando os subtestes de raciocínio verbal e de raciocínio numérico pois apelam às habilidades verbais e numéricas igualmente valorizadas pela escola, surgindo as aptidões práticas e espaciais menos presentes na explicação do desempenho escolar (Almeida, 1988; Lemos, 2007; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Salgado, Araújo, Cruz, & Almeida, 2014). Finalmente, importa referir os problemas observados com o subteste de raciocínio mecânico, justificando estudos complementares de modo a completar o conjunto dos subtestes da BPR(8/10).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Desenvolvimento cognitivo e sucesso académico. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoas dos alunos* (pp. 47-89), Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPISIEDUC).
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantes, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5ºano. *Acta do VII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, I. A. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento escolar: A validade preditiva dos testes de inteligência: *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(2), 277-289.
- Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and individual differences*, 20, 225-230.
- Amaral, O. A. (2014). *Inteligência e rendimento escolar: Estudo da sua relação tomando os dados da adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR7/9) a alunos moçambicanos*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Amaral, O. A., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2014a). Inteligência e rendimento escolar: Estudo com a Bateria de Provas de Raciocínio (7/9) em alunos moçambicanos. In A. M. Araújo, A. A. Martins, A. F. Alves, A. O. Amaral, & L. S. Almeida (Coords.), *II Seminário Internacional* (pp. 81-91). Braga: Instituto de Educação.
- Amaral, O. A., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2014b). Bateria de Provas de Raciocínio: Precisão e validade em alunos moçambicanos. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 18 (2), 83-97.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica* (7ª Edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barca, A., & Parabo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). Perspectiva de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la comunidade autónoma de Galicia*. Informe final del Proyecto FEDER (1FD97-0283). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, M. A: Cambridge University Press.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Cattell, R. B. (1971). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Flanagan, D. P., McGew, K. S., & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory: a contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Flanagan, D. P., & Ortiz, S. O. (2001). *Essentials of cross-battery assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Gottfredson, L. S. (2002). g: Highly general and highly practical. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor on intelligence: How general it is?* (p. 311-380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Horn, J. (1991). Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. In K. S. McGrew, J. K. Werder & R.W. Woodcock (Eds.), *WJ-R Technical Manual*. Allen, TX: DLM.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253-270.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 27, 107-129.
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L., & Hunter, R. (1979). Differential validity of employment tests by race: A comprehensive review and analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 721-735.
- Kamphaus, R. W., Petoskey, M. D., & Rowe, E. W. (2000). Current trends in psychological testing of children. *Professional Psychology, Research and Practice*, 31, 155-164.
- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e 12º anos de escolaridade*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Impacto e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educacion*, 21(1), 83-99.
- McGrew, K. S., & Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Morais, A. M., Peneda, D., & Medeiros, A. (1992). O contexto social na relação entre o desenvolvimento cognitivo e o (in)sucesso dos alunos. *Análise Psicológica*, 4(10), 515-530.
- Pereira, M., & Almeida, L. S. (2010). Predição do rendimento académico no final do ensino secundário na base dos testes de QI na infância. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 239-249.
- Primi, R., Couto, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Miguel, F. K. (2012). Intelligence, age and schooling: Data from Battery of Reasoning Tests (BRT-5). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 79-88.
- Primi, R., Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2010). Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach to math. *Learning and Individual Differences*, 20, 446-451.
- Ribeiro, M. I. S. (1998). *Mudanças do desempenho e na estrutura das aptidões: Contribuições para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, M. I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: Do 1 para o 2 ciclo de ensino básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Salgado, A. M., Araújo, A. M., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2014). Avaliação da inteligência na infância: Contributos da Bateria Aurora. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(2), 98-113.
- Schmidt, F. L., Pearlman, K., & Hunter, J. E. (1980). The validity and fairness of employment and educational tests for Hispanic Americans: A review and analysis. *Personnel Psychology*, 33, 705-724.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harllar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363-374.
- Te Nijenhuis, J., Evers, A., & Mur, J. (2000). The validity of the Differential Aptitude Test for the assessment of immigrant children. *Educational Psychology*, 20, 99-115.
- Te Nijenhuis, J., Tolboom, E. R., & Bleichrodt, N. (2004). Does cultural background influence the intellectual performance of children from immigrant groups?: The RAKIT Intelligence Test for Immigrant Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 10-26.
- Te Nijenhuis, J., & Van der Flier, H. (1999). Bias research in the Netherlands: Review and implications. *European Journal of Psychological Assessment*, 15, 165-175.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

**@PRENDER NAS ORGANIZAÇÕES.
LEARNING ORGANIZATION E KNOWLEDGE MANAGEMENT
COMO ALAVANCAS ESTRATÉGICAS NA FORMAÇÃO DOS
RECURSOS HUMANOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.**

Pierfranco Malizia, LUMSA,Roma (IT)

Resumo

Em um dos volumes mais interessantes, pertencente a uma colectânea igualmente muito interessante, intitulada “Propostas de mudança para as administrações públicas” (AA.VV., 2002) destaca-se à importância absoluta, para as administrações públicas, de promover o desenvolvimento do *know-how* através da criação, valorização e partilha do património de conhecimentos e das competências necessárias para suportar os processos de inovação, tal como as lógicas de *learning organization* e de *knowledge management* (com especial destaque para as chamadas “*comunidades de aprendizagem e de prática on-line*”), hoje em dia absolutamente concretizáveis graças ao emprego das TIC e já discretamente postas em prática nas empresas.

Palavras-chave: Organizações-aprendizagem organizacional-gestão do conhecimento-administração pública

A. P. como “burocracia em transição”

O termo “Burocracia” (Weber,1961; Merton,1971; Crozier,1971) corresponde a um paradigma organizativo em geral e por isso não pode ser considerado como património exclusivo de “algumas” organizações: de facto, embora na linguagem comum o termo seja empregado como sinónimo de “aparatos do Estado”, na realidade existe uma burocracia em qualquer sistema organizativo, seja este público ou privado, empresarial ou de tutela/representação, de trabalho ou de “diversão”. É preciso porém especificar que esta teoria/modalidade de estruturação se origina principalmente nas organizações

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

estatais ou “públicas”, adquirindo exatamente todas aquelas infuncionalidades e disfuncionalidades indicadas por Crozier.

De facto - e esta parece ser a principal razão - enquanto outras organizações, tanto por motivos de “mercado/concorrência”, como por outros fatores relacionados com os específicos territórios/finalidades de ação, colocaram constantemente o problema da elasticidade, simplificando as próprias lógicas e modalidades de funcionamento (através da criação de necessários e adequados fluxos de comunicação) e de qualidade do “serviço”, em relação aos próprios *stakeholders* (quer internos quer externos), a burocracia da pública administração - de facto limitada apenas ou principalmente pelas restrições impostas por si própria - parece ter sofrido uma involução “em espiral” dentro de uma cultura organizacional que se pode definir como a “da-norma-em-vez-do-objetivo/serviço”, “fechada” e absolutamente não “aberta” em relação ao sistema social naturalmente mutável, “mecanicista” em vez de “organicista”; examinemos agora, embora brevemente, estas conotações culturais.

a) Uma diferente cultura organizacional

Um dos problemas principais da burocracia tradicional é a lógica da chamada “transposição dos fins”, já apresentada por Merton e desenvolvida mais tarde pelo próprio Crozier em termos de:

- formação da classe burocrática que condiciona inevitavelmente os sujeitos “formandos” para a cultura existente,
- impossibilidade de uma relação real com os usuários,
- incomunicabilidade externa e interna,
- rigidez ou, pelo menos, muito pouca flexibilidade relativamente ao ambiente social de referência,
- contínua reprodução normativa com o fim ilusório de encher os “vazios” (cuja condição permanece por causa dos motivos anteriormente explicados), reprodução que, no entanto, gera adicionais “vazios” e asperidades cada vez menos “preenchíveis” e resolúveis.

Tudo isto gera o chamado “círculo vicioso” da burocracia que, à guisa de “Jano bifronte”, garante paradoxalmente, por um lado, um contínuo equilíbrio e que, por outro, hipertrofia a burocracia sem possibilidade de solução, à exceção de uma integral mudança

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

de rota.

Esta possibilidade de mudança deveria consistir exatamente na passagem para a cultura do “objetivo-serviço”, ou seja um conjunto de valores, comportamentos e estratégias de ação que se desenvolvam dentro da respetiva organização:

- o “empreendedorismo” a todos os níveis hierárquicos, em vez da execução e da falta de responsabilidade a nível individual;
- o profissionalismo a todos os níveis, em vez da “tarefa”;
- a delegação e a participação em vez da centralização;
- a constante referência aos objetivos, em vez de um espasmódico e unívoco foco nas modalidades aplicativas;
- o conhecimento como *plus* qualificante e caraterizante a ação organizacional e não apenas como rotina possuída, conhecimento que deveria ser coletivo e não limitado a “alguns”, como acontece frequentemente;
- a comunicação como rede de relações e desenvolvimento organizacional em vez de ter, como única função, a pura operosidade.

b) Burocracia “fechada” em vez de “aberta”

Voltando para o conceito do chamado “sistema aberto” (Katz-Kan, em Emery, 1974), cada organização não pode e nem deve considerar-se uma mónada para a qual a mudança do/no sistema social de referência seja uma “variável independente”.

Crozier escreve que “cada organização, qualquer que seja a respetiva função, os próprios objetivos e o ambiente que a rodeia, deve de facto lidar com as mudanças que lhe são impostas tanto a partir do interior como do exterior... um sistema organizacional cuja principal caraterística é a rigidez, facto este que não lhe consente, de forma alguma, adaptar-se facilmente à mudança e que a obriga a resistir a qualquer transformação” (Katz –Kan, 1974:213).

A seguir, G. Reborá acrescenta (Reborá, 1988:47), enfrentando o problema da mudança, que “o funcionamento do atual sistema social e económico é caraterizado pela maciça presença e pela pervasiva ação de sujeitos institucionais complexos (como as empresas, as entidades da administração pública, as associações profissionais e sindicais, etc.); nos sistemas com “decisões descentralizadas”, caraterizados pelo pluralismo político e pela competição económica, estes sujeitos mediam as relações entre os

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

indivíduos e a sociedade, predispondo as condições que permitem dirigir a energia humana e social para a satisfação das necessidades nos respetivos campos de ação. A organização é o instrumento essencial para a execução destas funções; no entanto, o dinamismo do contexto ambiental (determinado pela mesma atividade dos sujeitos institucionais), a complexidade da rede de relações e trocas que se estabelece entre eles, a constante renovação e adaptação das respetivas estratégias geram continuamente pressões e exigências de mudança; isto torna-se então o problema fundamental que afeta o funcionamento de todos os “sujeitos complexos”, que devem enfrentar, seguir e se possível antecipar, a evolução dos mercados, das tecnologias, da cultura e dos valores, partindo mesmo da própria ação constantemente alimentada. Neste quadro ambiental não existe nenhum tipo de gestão empresarial sem a gestão da mudança e, em particular, da mudança organizacional; neste contexto geral, a administração pública - e portanto as diversas entidades e instituições que a constituem - ressentem-se por particulares tensões e pressões. Geralmente, considera-se como facto ordinário que a gestão e a organização das instituições públicas estão sujeitas a restrições e vínculos maiores em relação àqueles que se manifestam no campo do “não-público”. A este respeito, referimo-nos muitas vezes a exigências “de reforma”, no sentido de que a revisão de determinadas condições institucionais e normativas é uma condição necessária para o desenvolvimento quer de novas políticas públicas, quer de novas modalidades organizacionais, facto hoje considerado como “ordem natural das coisas”.

Portanto, o problema do sistema burocrático que quer/deve mudar é então total e essencialmente “cultural”, no sentido de que uma ação administrativa de renovação actuada só em termos “tradicionais” é fatalmente destinada à ineficácia.

A aprendizagem organizacional

Podemos definir uma *Learning Organization* como uma organização destinada a melhorar ao longo do tempo o conhecimento e a compreensão da própria estrutura e dos próprios processos, favorecendo antes e utilizando depois a aprendizagem a nível individual (Vello, 1995).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O conceito de *Learning Organization* refere-se a uma estrutura organizacional que, no seu conjunto, desenvolve uma “cultura de trabalho”, que visa desenvolver conhecimentos e rotina a fim de garantir à própria organização uma melhor capacidade de adaptação e de resposta às perturbações impostas pelo ambiente externo.

Desde esta perspectiva, a *Learning Organization* pode ser considerada, por um lado, quer uma estratégia quer uma necessidade devida a rápidas e pervasivas mudanças de carácter tecnológico e, por outro lado, um método analítico, ou seja pode representar o ângulo de observação através do qual é possível analisar uma determinada estrutura organizacional.

A *Learning Organization* é uma organização que ativa vários recursos destinados ao crescimento e à transferência das competências, mas desde uma perspectiva de *aprendizagem ao longo da vida*. O conceito de “aprendizagem ao longo da vida” matura graças a dois fatores: o primeiro está relacionado com o generalizado dinamismo do contexto em que opera a respetiva organização; o segundo fator está estritamente relacionado com o primeiro: um contexto dinâmico apresenta muitas incertezas escassamente previsíveis. Portanto, a atividade organizacional opera numa situação em que a racionalidade é limitada: por conseguinte, a consciência deste limite cognitivo impele as organizações a nunca tomar em certo e definido o processo de aprendizagem.

Em resumo, estamos perante um processo cognitivo que produz continuamente novos saberes em relação a específicas situações, saberes que são sucessivamente codificados através de procedimentos que, perante novas mudanças, internas e externas à organização, deverão ser redefinidos e, se necessário, transformados radicalmente: trata-se de um processo “em espiral” (Nonaka, 1990).

O objetivo da aprendizagem ao longo da vida implica uma mudança dos modelos e dos códigos de comportamento que determinaram a ação de organizações caracterizadas por uma estrutura burocrática rígida e penetrante. A aprendizagem contínua, devido à própria natureza dinâmica e mutável, prevê também uma flexibilização das estruturas de comando. A perspectiva da contínua socialização dos conhecimentos desenvolve-se paralelamente a uma espécie de *des-hierarquização* dos papéis organizacionais. Não é por acaso que as organizações, especialmente as empresas, promovem o trabalho em grupo inspirando-se na *Learning Organization*, tendo em consideração o ponto de vista

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

da responsabilização tanto individual como coletiva e considerando, especialmente, uma lógica participativa em vez de uma óptica de “obediência”; o consentimento torna-se o elo estratégico através do qual garantir uma crescente *cooperação ativa* nos grupos de trabalho. Continua a ser uma estrutura de governo destinada a desempenhar tarefas diretivas, mas procurando no consenso, mais uma vez, o território privilegiado para promover estratégias de aprendizagem coletiva, bem como garantias da qualidade do trabalho desenvolvido.

São três as *condições necessárias* para que uma empresa possa ser definida como uma organização que aprende (Aubrey, 1992):

- *condição estrutural*: numa *Learning Organization* o pensamento deve ser difundido: contrariamente a uma organização em sentido tradicional, uma *Learning Organization* não pensa só através dos próprios vértices hierárquicos, mas a todos os níveis da mesma organização e transmite-se facilmente através da inteira estrutura, graças a um contínuo e generalizado intercâmbio entre informação e cognição;
- *condição funcional*: dentro de uma *Learning Organization* trabalha-se incansavelmente para a melhoria contínua e para a qualidade; de facto, resulta concretamente implementado o *Total Quality Management*, que representa a linguagem concreta através da qual se expressa a inteligência coletiva;
- *condição teleonómica*: para ser considerada como uma real *Learning Organization*, uma empresa deve ter como objetivo explícito e declarado a realização a nível generalizado da aprendizagem e difundir o propósito de “aprender a aprender”. Portanto, ela deve basear na inteligência a própria estratégia visível de construção da vantagem competitiva e deve, além disso, ativar uma reflexão de segundo grau, segundo a qual é importante não só aprender, mas sobretudo “aprender a aprender”: não é suficiente melhorar, mas é essencial melhorar o respetivo processo de melhoria.

Peter Senge identificou cinco “disciplinas” como as características chave que devem ser desenvolvidas para criar uma *Learning Organization*. As cinco disciplinas podem ser resumidas da seguinte forma (Senge, 1992):

- *Domínio Pessoal*, esta disciplina não corresponde ao domínio das coisas e das pessoas, mas consiste em aprofundar continuamente a nossa visão pessoal e, portanto, no empenho

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

em aprender, coisa fundamental uma vez que uma organização não pode aprender de maneira superior em relação aos seus membros.

- *Modelos mentais*, representam a moldura através da qual interpretamos a realidade: estes guiam os nossos pensamentos, as nossas crenças mais enraizadas e influenciam a nossa maneira de agir. Cada um de nós não vê o mundo, mas tem bem presente a representação que dele criou. Portanto, para agir de facto sobre os nossos modelos mentais, é necessário analisar as nossas representações internas, fazê-las emergir e compartilhá-las com os outros através de diálogos intensos e ricos em termos de aprendizagem.

- *Visão partilhada*, instrumento necessário para criar um verdadeiro *committent* para a construção daquele futuro esboçado pela missão empresarial.

- *Aprendizagem de grupo*, é uma disciplina fundamental para transformar a aprendizagem individual em organizacional. De facto, a performance dos grupos de trabalho é frequentemente menor e, não de pouco, em relação à soma dos resultados de cada pessoa, facto muito grave uma vez que desta maneira se perde muito conhecimento coletivo.

- *Pensamento sistémico*, é a quinta disciplina que integra e dá sentido às outras, que de outra forma perderiam uma parte do próprio significado.

Na *Learning Organization* utilizam-se vários instrumentos derivados de conceitos como o de criatividade e o de inovação. Senge promove o uso de “micromundos”, ou seja estimulações que comprimem o tempo e o espaço permitindo aos grupos aprender de qual maneira é possível trabalhar em conjunto e enfrentar os problemas.

Os componentes organizacionais, que contribuem para a definição da *Learning Organization*, podem ser atribuídos a seis grandes áreas que representam verdadeiras *variáveis constituintes* (Miggiani, 1994): informação e comunicação, o sistema formativo, a área de desenvolvimento das competências, as capacidades individuais, a estrutura organizativa, a cultura organizacional.

Vejamo-los agora em pormenor:

a) Os estudos sobre a *Learning Organization* dedicam muita atenção aos temas da comunicação e da seleção, da interpretação e divulgação das informações, processos através dos quais a aprendizagem organizacional é destinada a ser concretamente atuada.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O uso das informações num ambiente organizacional orientado para a aprendizagem não pode ter lugar de acordo com técnicas destinadas ao controlo, mas através da valorização do problem solving, da auto-diagnose e da capacidade de contextualizar.

“Abertura e diálogo” são citados como elementos distintivos da *Learning Organization*. É importante dispor de uma eficaz estrutura de retorno informativo, caracterizada essencialmente por (Bomers, 1991):

- *recolha e aquisição das informações relevantes;*
- *retorno das informações a todos os níveis decisoriais;*
- *análise e avaliação das informações.*

Finalmente, para que as informações e os conhecimentos se possam tornar património da organização, é necessário que sejam: identificados, disponibilizados, codificados, medidos e difundidos; todavia, estas operações resultam inevitavelmente muito diferentes, condição que depende ou das informações altamente codificadas ou dos conhecimentos tácitos.

b) As ações formativas constituem o principal instrumento de gestão que renuncia a ser gerida a partir do topo através de sequências de decisões pontuais. Portanto, são exatamente os momentos formativos que permitem ativar aquelas ações de gestão dos processos que se movem em sentido transversal em relação à organização hierárquica clássica (Garbellano -Testa in Miggiani - edição curada por - 1994).

A formação é o único meio, para a aprendizagem tanto individual como organizacional, que pode conectar ou transformar as novas capacidades e competências em novas praxes gerenciais, ou seja em aprendizagem organizacional.

Os objetivos da formação, para a *Learning Organization*, visam trabalhar sobre os métodos e os pré-requisitos da aprendizagem, oferecendo conhecimentos úteis para as pessoas de maneira que possam expandir e conectar autonomamente as próprias competências; aplica-se um modelo de tipo reticular para os processos formativos, condição que sugere a necessidade de conectar os momentos da formação a específicos eventos organizacionais (reestruturação organizacional, reprojeção dos sistemas, etc..) e de buscar as oportunidades de aprendizagem dentro dos processos operativos (Perrotto , 1993).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

c) Para todos os níveis e para todas as funções, o desenvolvimento configura-se essencialmente como desenvolvimento das competências. Podemos definir as competências do sistema organizacional o desenvolvimento concerne não só competências especializadas, mas também todos como (Pierotti,1994):

- ♦ intangíveis, “incorporadas” no sistema;
- ♦ explicitadas só parcialmente;
- ♦ não facilmente imitáveis, sendo relacionadas com as modalidades utilizadas para desenvolver os processos de gestão;
- ♦ caracterizadas pelo desenvolvimento contínuo e progressivo.

d) Dentro do sistema de aprendizagem da *Learning Organization*, existem basicamente dois tipos de capacidades, ou seja a capacidade de pensamento “flexível” e a capacidade e a disponibilidade para as relações interpessoais. Senge define a flexibilidade como uma “abertura mental”.

e) O abatimento de um sistema de gestão e de controlo rigidamente fixado a nível hierárquico dirige-se para um processo de redução da estrutura piramidal, a favor de uma maior autonomia de cada sub-unidade organizacional, de maneira a favorecer a máxima permeabilidade das mesmas aos fluxos de informação provenientes do exterior. É neste sentido que o modelo “em rede” parece ser o mais apropriado para realizar a mudança e a estrita inter-relação organização-ambiente e, finalmente, para tornar operativo um sistema de aprendizagem organizacional, tal como aquele da *Learning Organization* (Butera, 1992).

Além disso, no que diz respeito ao sistema de aprendizagem, é frequente a referência à “lei de Ashby” (Garraat,1990) e à “lei de Evans” (Bomers,1991):

- *lei de Ashby (princípio da variedade necessária)*: a diversidade dentro de cada sistema que se auto regula deve ser pelo menos igual à variedade e à complexidade do respetivo ambiente;
- *lei de Evans*: a capacidade de aprendizagem de uma empresa deve ser igual ou maior do que a taxa de mudança com a qual a empresa se deve confrontar.

As duas leis, em conjunto, contribuem para delinear um tipo de aprendizagem organizacional que leva para o interior do sistema empresarial aqueles elementos de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

diversidade, de conflito e de desordem que constituem a complexidade do ambiente de referência.

Cultura e aprendizagem são conceitos estritamente relacionados entre si. As organizações, como grupos de pessoas, produzem e geram cultura: esta representa o tecido conectivo que garante identidade e unidade aos membros da empresa. A cultura é ao mesmo tempo quer um componente estrutural, quer uma forte variável organizacional, uma vez que permite explicar uma série de componentes de comportamentos não diretamente reconduzíveis aos componentes de estrutura.

A cultura condiciona as modalidades de construção da realidade através de um processo pró-ativo de seleção entre os numerosos elementos que fazem parte da complexidade ambiental. Cultura, ativação, aprendizagem individual e organizacional, mudança cultural: são estes os conceitos que se entrecruzam numa densa rede de relações que remetem para a circularidade das dinâmicas organizacionais.

E ainda, de acordo com Handy (1990), a representação circular da aprendizagem parece a única forma capaz de exemplificar um processo em que “aprender não significa descobrir o que os outros já sabem, mas significa resolver os próprios problemas de acordo com os próprios objetivos, pensando e tentando até a solução não se tornar uma parte nova da vida”.

Tanto a literatura sobre a *Learning Organization*, como o inteiro sector da *action learning*, enfatizaram de facto repetidamente a importância que tem, na aprendizagem, a capacidade de definir as próprias “áreas de ignorância” e de “fazer perguntas relevantes” para o respetivo problema, que servem como ponte entre o território do conhecimento já adquirido e o território do desconhecido (Baldassarre, 1993). De facto, se a mudança for vivida como um perigo, isto pode levar a não advertir a exigência de uma mudança e a reproduzir o que foi provado como válido até àquele momento; isto verifica-se pelo menos até ao surgimento de fortes momentos de ruptura e de sinais bem visíveis, que põem necessariamente em causa não exatamente os valores, mas sim as teses, obrigando a mudar de maneira forçada e obviamente não partilhada.

A aprendizagem pode, obviamente, ser ativada e desenvolvida através de fatores externos ou internos relativos à mesma organização; Malerba (1988) propõe uma distinção, ou seja *a aprendizagem através do ambiente externo* pode realizar-se em três modalidades:

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

1. *através da imitação*: como reprodução de fatores inovadores produzidos por outras organizações;
2. *através da integração*: como aquisição gerada por meio da interação, como, por exemplo, no caso dos *stakeholders*;
3. *através da cooperação*: como aquisição gerada por meio da colaboração com outras organizações.

Além disso, são três as modalidades que caracterizam a aprendizagem que se origina *no interior da organização*:

- *por uso*: origina-se através da adaptação às novas tecnologias, como melhoramento da eficiência produtiva;
- *por experiência*: estritamente relacionada com o processo produtivo, implica mudanças e inovações incrementais quer nos produtos-serviços, quer nos processos;
- *por pesquisa*: origina-se através de atividades orientadas para a criação de novos conhecimentos e produz geralmente inovações estruturais.

A gestão/desenvolvimento do conhecimento

O *Knowledge Management* visa ser a primeira e mais importante “prática organizacional” que emprega o capital intelectual como recurso a gerir. Os elementos organizacionais, que entram em jogo na prática de *Knowledge Management*, têm de facto como objetivo otimizar e melhorar a recuperação e circulação de dados, informações e conhecimentos relevantes para a organização e tentar difundi-los entre os indivíduos e os grupos empenhados em realizar tarefas específicas. Estes indivíduos, chamados *knowledge workers*, representam inequivocamente o recurso mais vital do século XXI. O principal objetivo do *Knowledge Management* consiste em pôr a capacidade intelectual, coletivamente maturada, à disposição dos *knowledge workers*, ou seja os que determinam diariamente o sucesso ou o fracasso da mesma organização.

O *Knowledge Management* não tem apenas a função de criar uma base de dados central que repita plenamente todos os conhecimentos das pessoas e/ou das estruturas e a ser instalado nos sistemas utilizados; este conceito inclui diferentes fontes de conhecimento

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- como as bases de dados, os Web sites e até os empregados e os managers - capturando o respetivo contexto e integrando estas fontes com outras informações.

O *Knowledge Management* não consite, portanto, em transformar os *knowledge workers* em engrenagens intercambiáveis de alguma base de dados da respetiva organização. Pelo contrário, este sistema implica essencialmente a capacidade de prover estes últimos da matéria-prima necessária para que possam desenvolver o que sabem fazer melhor, o que Bill Gates define “thinking work”.

O *Knowledge Management* quer fazer trabalhar em conjunto, de forma paritária, a tecnologia com a cultura e com os processos empresariais, utilizando a primeira como veículo para gerir o resto. T. Davenport e L. Prusak (1988:13) dão relevo nos próprios trabalhos às capacidades da organização: “*Knowledge Management significa identificar, gerir e valorizar o que a organização sabe ou poderia saber: skills e experiências das pessoas, arquivos, documentos e bibliotecas, relações com os clientes e os fornecedores e outros materiais armazenados em bases de dados eletrónicos*”. Outro aspecto, considerado parte integrante do *Knowledge Management*, é a tecnologia utilizada para partilhar e armazenar o conhecimento. Por esta razão, as duas seguintes definições baseiam-se no aspeto tecnológico:

a) O Knowledge Management é o conjunto de metodologias e de tecnologias para a gestão do conhecimento e das informações chave, constituindo o recurso mais valioso. O K.M. representa o resultado de um processo sistemático de seleção, organização, distribuição e apresentação de todos os conhecimentos necessários para melhorar a compreensão das tarefas e das responsabilidades que cada pessoa tem.

b) “O Knowledge Management contém em si os aspectos críticos de adaptação organizacional, sobrevivência e competência perante as crescentes e descontínuas mudanças ambientais. Basicamente incorpora processos que procuram combinações sinérgicas entre a capacidade de processar informações relativamente às tecnologias informáticas e as capacidades criativas dos seres humanos” (Maholtra, 1998:11).

A questão da importância do conhecimento no nosso tempo foi bem desenvolvida nas obras de A. Toffler e P.F. Drucker (respetivamente 1990 e 1993) sobre a *knowledge-based society*, em que, com matizes diferentes, os autores anunciam o advento de uma nova economia e de uma nova sociedade, “a empresa do conhecimento”, que se distingue das

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

organizações económicas-sociais anteriores por causa do papel central atribuído à dimensão cognitiva.

No seu mais recente trabalho, Peter Drucker afirma que o conhecimento se tornou o único recurso significativo, driblando de facto o trabalho, o capital e a terra, sendo por conseguinte o único fator de produção: *“as atividades principais para a criação da riqueza não são nem a alocação de capitais em empregos produtivos, nem o trabalho...”* e, além disso, *“... hoje o valor é criado graças à produtividade e à inovação, que são ambas aplicativos do conhecimento para o trabalho”* (Drucker,1993:193).

O conhecimento, portanto, é sem dúvida o recurso estratégico do novo milênio mas, para se tornar numa riqueza, ou seja num produto, deve estar amplamente disponível e ser utilizável.

Examinemos agora as principais características do processo de gestão do conhecimento: segundo Devenport e Prusak (1998:2), os dados organizacionais são geralmente caracterizados por uma série de factos discretos e objetivos concernentes os eventos e o mundo. A maioria das organizações recolhe quantidades de dados significativos em bases de dados altamente estruturadas. Além disso, a maior parte das empresas adquire de fontes externas as informações demográficas, as estatísticas competitivas - ou de outra tipologia - referentes ao mercado; a atividade central que fornece então um valor acrescentado aos dados empresariais.

Nonaka e Takeuchi definem o conhecimento como *“um processo dinâmico humano de justificação da confiança pessoal orientada para a verdade”* (Nonaka-Takeuchi,1997:95).

O ponto de partida é que a organização empresarial não deve só elaborar o conhecimento, mas deve também criá-lo, uma vez que os autores argumentam que é necessário criar conhecimento para produzir inovação; segundo eles, a criação de conhecimento organizacional representa *“a capacidade de toda a empresa em criar um novo conhecimento e em o disseminar através da organização, incorporando-o em produtos, serviços e sistemas”*. O conceito de conhecimento tácito (*tacit knowledge*) foi esclarecido por K. Polanyi (1966): ele evidencia a importância de uma modalidade “pessoal” de construção do conhecimento, influenciada pelas emoções e adquirida no final de um processo de criação ativa e de organização das experiências de cada indivíduo.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quando um indivíduo conhece de maneira tácita, ele faz e atua sem distanciamento das coisas e das pessoas, usa o próprio corpo e tem uma grande dificuldade em explicar por palavras, regras e algoritmos o processo em que está envolvido; conhecer de maneira tácita significa, por conseguinte, conhecer sem distanciamento das coisas e dos atos; a interação cognitiva entre as pessoas é caracterizada, por conseguinte, tanto pela observação inconsciente como pela proximidade social e “comunitária”. Ainda de acordo com Nonaka e Takeuchi, é preciso distinguir duas diferentes dimensões do conhecimento tácito: a primeira corresponde à dimensão “técnica”, que inclui as habilidades e as capacidades difíceis de definir (muitas vezes incluídas no termo “*know-how*”), as percepções altamente subjetivas, as intuições, as previsões e as inspirações que vêm da experiência corporal; a segunda inclui, pelo contrário, as convicções que estão enraizadas nas sensações, nos ideais, nas emoções e nos modelos mentais de cada um de nós. Embora estes modelos não possam ser facilmente expressos, esta dimensão delineia a nossa maneira de interpretar o mundo que nos rodeia.

Pelo contrário, o conhecimento explícito é codificado e expresso através de modalidades tanto formais como linguísticas, é facilmente transmissível e conservável e pode-se expressar em palavras e algoritmos; embora na cultura ocidental seja considerado o conhecimento principal, este representa apenas a ponta do iceberg do inteiro corpo do conhecimento.

Referências:

- AA.VV.(2002), *Proposte per il cambiamento nelle amministrazioni pubbliche*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- AA.VV.(2001), *Sviluppo del knowledge management nelle pubbliche amministrazioni*, Roma, Dipartimento Funzione Pubblica.
- Aubrey B.(1992), *Sapere far sapere*, Milano, Itaca
- Benedetti L. (1994) *La pubblica amministrazione verso il cambiamento*, in La Rosa (a cura di)
- Boisot M.(1987), *Information and organization*, London, Fontana.
- Bomers,G.(1991), “L’apprendimento è la nuova cultura aziendale”, em *Harward Espansione*, No.12.
- Cerase P.(1992), “Organizzazione e cultura nella P.A.”, em *Rass.Ital.di Sociologia*,n.4.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Ciborra C. (1989), *Tecnologie di coordinamento*, Milano, Franco Angeli.
- Crozier M.(1971),*Il fenomeno burocratico*,Milano,Etas.
- Davenport T.-Prusak L . (1988), “Working knowledge”, *Harvard Business Review*, No.13.
- Donà R.(1999), *Knowledge management*, em www.mcculloch.ing.unifi.it
- Drucker P.(1993), *Post- industrial society*, New York, Harper Business.
- Ellisworth J. – Ellisworth M. (1995) *Internet per le aziende*, Milano, Franco Angeli.
- Emery F.(1974)(org.),*La teoria dei sistemi*,Milano,Franco Angeli.
- Garrat B.(1990), *The learning organization and the need for director who think*, London, Fontana.
- Gates B.(1999), *Il K.M .in pratica*, em www.asia.microsoft.com.italy
- Gentili G.(2006), “Apprendimento, esperienza e competenza”, em www.formare.erickson/archivio, n.41.
- Guidotti E. (1997), *Internet e comunicazione*, Milano, Franco Angeli.
- Huber G.(1992), “L’apprendimento organizzacional:una analisi della letteratura”, em *Problemi di gestione*, No.4.
- La Rosa M. (1994) (ed.), *Soggetti e organizzazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Lessem R. (1991), *Total quality learning*, London, Basil Blackwell.
- Malhotra Y.(1998), *Intervista*, em Mail Business Newspaper, www.brimt.com
- Malerba F.(1988), “Apprendimento, innovazione e capacità tecnologica”, em *Economia e politica*, No.58.
- Malizia P. – D’Arcangelo D. – Di Marco R. (1999) *Organizzazione e tecnologie dell’informazione e comunicazione*, Roma, Enea.
- Massa S.-Merlino M.-Puliafito P.(1999), “Knowledge management e vantaggio competitivo”, in *Desenvolvimento e organizzazione*, No.3.
- Merton R.(1971),*Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Miggiani F.(1994) (ed.), *Learning organization*, Milano, Guerini & Ass.
- Miggiani F.-Sciletta V.(1992), “Progettare l’apprendimento organizzacional”, em *Desenvolvimento e organizzazione*, No.133.
- Mormino S.(2010), *Together*, Roma, Polimata.
- Nonaka I.(1990), Una teoria dinamica della conhecimento organizzativa, em *FOR*, No.27
- Nonaka I.-Takeuchi H.(1997), *The knowledge creating company*, Milano, Guerini & Ass.
- Pierotti H.(1994), “Learning organization”, em *L’impresa*, No.2.
- Polany K.(1996), *The tacit dimension*, London, Routledge & Keagan.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Rebora G. (1988), “Il cambiamento organizzacional nella P.A.”, em *Azienda Pubblica*,
1.

Senge P. (1992), *La quinta disciplina*, Milano, Sperling & Kupfer.

Toffler A. (1990), *Powershift: knowledge, wealth and violence at the edge of 21st
Century*, New York, Bantman Books

Van der Speck R., Spijkervet, A. *KM dealing intelligently with knowledge*, em
www.public.gbg.frontec.se

Vello P. (1995), *L'impresa del Terzo Millennio*, Milano, Franco Angeli

Weber M. (1961), *Economia e società*, Milano, Comunità.

Pierfranco Malizia

Phd em Sociologia da cultura na Universidade “La Sapienza” de Roma, é professor de Sociologia no Departamento de Ciências Econômicas e Políticas da Universidade LUMSA de Roma e visiting professor no ISCEM de Lisboa (PT) e na UNISINOS de Porto Alegre (BRA).

Membro da Associação Portuguesa de Sociologia e da Associação Italiana de sociologia..

Atua principalmente nas áreas das transformações sociais, da produção cultural e da comunicação. Publicou, entre outros, os livros “*Comunic-a-zioni*” (Milano, 2006), “*Al plurale*” (Milano, 2008), “*Piccole società*” (Roma, 2010), “*Contesti e dinamiche*” (Soveria Mannelli, 2011), “*Uncertain outlines*” (Saarbrücken, 2012), “*Unir as forças*” (Universidade da Beira Interior, 2011), “*Marcas da sociedade*” (Curitiba, 2013) e os artigos “*O, Cultura, mídia e sociedade*” (Revista FAMECOS, Porto Alegre, 2012), “*A arte social*” (Atas do VII APS, Universidade de Porto, 2012), “*A telinha particular*” (Revista INTERCOM, São Paulo, 2012).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A INOVAÇÃO E O ENVOLVIMENTO DOS TRABALHADORES: UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO ORGANIZACIONAL NUMA EMPRESA PORTUGUESA

A.R. Silva 1, C. Brandão1

1 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

Resumo

Este trabalho foca um processo de intervenção organizacional cujo objectivo foi o revitalizar o CORK.IN, um programa de geração de ideias, dada a implementação inicial do projecto, em Junho de 2012, não ter alcançado os resultados desejados. A intervenção seguiu o modelo integrado de mudança proposto por Cummings e Worley (2005) [1], segundo o qual um processo de intervenção organizacional organiza-se em 5 etapas, desde a fase de entrar e contratar, até à fase de avaliação, passando pelo diagnóstico, desenho e implementação de um plano de acção. Desde o primeiro momento do processo assumiu-se a importância de envolver no projecto vários stakeholders da organização (e.g., a gestão, supervisores directos, trabalhadores e o departamento de recursos humanos), adoptando-se uma perspectiva colaborativa enquanto matriz para sucesso da intervenção. A avaliação da intervenção aconteceu a dois níveis – ao longo do tempo e no fim do processo (avaliação do impacto). Os resultados apontam que a maioria dos objectivos definidos foi alcançada, resultando numa melhoria global do programa a vários níveis, observando-se, nomeadamente, um aumento significativo no número de participações no programa; melhoria no nível de conhecimento acerca do projecto; uma maior autonomia dos facilitadores do programa; aumento de competências na utilização do instrumento para submissão de ideias e uma maior rapidez no processo de avaliação e implementação das ideias submetidas.

Este trabalho sublinha a importância de desenvolver uma intervenção organizacional à luz de um processo sistemático, gerindo os constrangimentos de tempo inerentes aos contextos organizacionais. Também sublinha o papel do agente de mudança e a importância de gerir adequadamente a comunicação e o envolvimento dos trabalhadores ao longo do processo, ao mesmo tempo que se assegura a autonomia dos actores envolvidos no processo. É importante sublinhar os benefícios de programas como o CORK.IN, que permitem o envolvimento de trabalhadores que muitas vezes não têm oportunidade de formalizar as suas ideias para o desenvolvimento das organizações e que podem aportar benefícios para a organização e para os trabalhadores, a nível da sua percepção de competência e sentimentos de pertença à organização e motivação.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Palavras-chave: intervenção organizacional; geração de ideias; envolvimento de trabalhadores.

Referências:

[1] Cummings, T. & Worley, C. (2005). Organization development and change, 8th ed. Mason: Thompson South-Western.

1. Introdução

As mudanças no mundo organizacional têm obrigado as organizações a adoptar mecanismos de adaptação que as permitam sobreviver (Rothwell & Sullivan, 2005), desenvolvendo processos de desenvolvimento e mudança organizacional, com vista a aproveitarem os seus recursos e alcançarem objetivos estabelecidos. Barnes e Scott (2012, p. 409) referem, a este propósito, que «a mudança melhora o desempenho, aumenta a eficácia organizacional, reduz o custo, ou ajuda as pessoas e a organização a aprender e a crescer». É importante que as organizações mantenham uma cultura de flexibilidade, disponível a processos de mudança, de forma a avançarem no sentido de melhores resultados (Duque, 2014). A inovação e o envolvimento dos colaboradores assumem-se enquanto formas de contribuir para o desenvolvimento das organizações.

Este trabalho apresenta um processo de intervenção organizacional que procurou dinamizar o CORK.IN, um programa de geração de ideias e envolvimento numa organização portuguesa, a Amorim Revestimentos.

O desenvolvimento organizacional

O desenvolvimento ou intervenção organizacional refere-se ao processo que, através da aplicação do «conhecimento e práticas da ciência do comportamento», apoia as organizações a desenvolverem-se e alcançarem níveis mais elevados de funcionamento (Cummings & Worley, 2005, p.1), potenciando a sua capacidade para a mudança e alcançarem um nível mais elevado de eficácia, entendida enquanto o «aumento do

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

desempenho financeiro e [a] melhoria da qualidade de vida no trabalho» (idem). A intervenção organizacional surge assim como «um conjunto de iniciativas e de actividades de mudança, competindo e interligando com uma infinidade de acontecimentos simultâneos» (Nielsen & Abildgaard, 2013, p. 280). O processo de intervenção tem sido sistematizado por vários autores, podendo-se diferenciar, essencialmente as seguintes fases: (1) a entrada do consultor, (2) o diagnóstico, (3) o planeamento e (4) a implementação da intervenção e, por fim, (5) a avaliação (Cummings & Worley, 2005; Cunha et al., 2006; Galpin, 2000). De forma transversal a este movimento há que desenvolver um processo de gestão da comunicação, gerindo possíveis dificuldades do sistema em aderir às mudanças, procurando facilitar o envolvimento dos trabalhadores e o seu alinhamento com o processo de mudança (McKay, Kuntz, & Näswall, 2013).

A primeira etapa do processo, entrar e contratar, dá-se quando alguém na organização identifica uma necessidade ou dificuldade, recorrendo ao apoio de um agente de mudança, a quem apresenta essa dificuldade ou problema (Cummings & Worley, 2005). O agente de mudança pode ser um consultor externo de Desenvolvimento Organizacional ou alguém que já integra a própria organização e que é mobilizado para intervir sobre o problema identificado. Nesta fase, embora o agente de mudança ainda não tenha realmente iniciado a intervenção, pode-se dizer que, pela sua presença no terreno, já está a intervir, mesmo que de forma circunscrita. O seu objetivo, enquanto elemento interno ou externo à organização, é o de apoiar os membros da organização a estender e adaptar a estrutura conceptual de como gerir a organização, tornando os líderes e os restantes membros do sistema capazes de implementar as acções de forma continuada no tempo (Fuqua & Kurpius, 1993).

A segunda fase do processo de intervenção é a do diagnóstico (Cummings & Worley, 2005; Cunha et al., 2006; Galpin, 2000), que consiste em analisar a situação actual da organização, de forma a obter um nível de compreensão do sistema que possa apoiar o planeamento de acções que permitam lidar com a questão que deu origem ao pedido de intervenção. Nesta fase procura-se aceder a dados relevantes para a intervenção, devolvendo-os à organização. Ou seja, é necessário que haja um feedback do diagnóstico (preliminar) à organização, para que se proceda a um diagnóstico conjunto da situação,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

com vista à discussão e definição dos problemas a focar na intervenção. Importa, nesta fase, partilhar com os membros da organização aquilo que motivou o processo de intervenção, identificando questões relacionadas com a direcção e/ou os trabalhadores e envolvendo-os, para que possam partilhar das possíveis vantagens associadas ao processo (Galpin, 2000).

As duas fases seguintes remetem para o planeamento e a implementação. Na fase de planeamento dá-se uma definição conjunta (sistema cliente e agente de mudança) das acções a realizar, com base num diagnóstico partilhado. A partir daí avança-se para a implementação concreta das medidas delineadas (Cummings & Worley, 2005; Cunha et al., 2006; Galpin, 2000). Tal como Cummings e Worley (2005) referem, após o diagnóstico sinalizar as áreas que devem ser focadas na intervenção, desenha-se o plano de acção e dá-se simultaneamente início ao processo de liderar e gerir a mudança, que implica que o agente de mudança se foque nas pessoas que integram o sistema, mobilizando-as para o processo e permanecendo atento às suas reacções ao longo do tempo. Isto requer que a gestão de topo permaneça envolvida, nomeadamente a nível do processo de comunicação (Galpin 2000), comunicando as mudanças aos trabalhadores e recolhendo o seu input.

Após a implementação, importa avaliar em que medida foram alcançados os objectivos definidos. Esta é a fase do medir, reforçar e ajustar as mudanças, que deverá ser feita de forma sistemática, para que a intervenção realizada tenha efeito a longo prazo (Cunha et al., 2006; Galpin, 2000). Cummings e Worley (2005) diferenciam a avaliação ao longo do processo, que se destina a orientar a implementação da intervenção, e a avaliação no fim do processo, que visa avaliar o impacto global do processo de intervenção. Tanto uma quanto a outra podem implicar que se realize um novo diagnóstico de forma a corrigir aspectos que não estejam de acordo com os objectivos definidos e que importa melhorar, numa lógica de investigação-acção.

O desenvolvimento organizacional é importante não só na construção e apoio à mudança e eficácia da organização, como também no atingir de metas financeiras mais elevadas e uma maior satisfação e qualidade de vida para os trabalhadores (Cummings & Worley, 2005). As pessoas são elos fundamentais nos processos de desenvolvimento

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

organizacional e de melhoria, sendo que estes mesmos processos só estão assegurados quando se consegue o seu envolvimento (Marques, 2012). O papel do agente de mudança na condução de processos de mudança reveste-se de uma grande importância, devendo garantir, primeiramente, um elevado nível de conhecimento do contexto da intervenção e a implementação adequada de acções de melhoria enquadradas nas necessidades da organização. Deverá ainda assegurar que a comunicação flui de uma forma adequada e que os membros da organização conhecem e percebem o conteúdo da intervenção que se está a realizar.

2. O processo de intervenção realizado

O contexto de intervenção e o programa focado

A intervenção apresentada neste trabalho teve lugar numa das Unidades de Negócio da Corticeira Amorim SGPS, líder mundial na produção e distribuição de revestimentos de cortiça, mais especificamente, na Unidade de produção de Lourosa, integrada na Amorim Revestimentos (AR). Esta unidade integra 108 trabalhadores (23% dos trabalhadores na AR), 92 directos e 16 indirectos¹, dedicando-se em exclusivo à produção, pelo que a maioria dos trabalhadores que assegura o suporte administrativo a esta unidade está integrada numa outra Unidade da AR.

O programa alvo de intervenção foi o CORK.IN, um sistema de inovação e envolvimento organizacional desenvolvido pela Corticeira Amorim e introduzido na AR em Junho de 2012, com o objectivo de promover uma cultura organizacional orientada para a inovação e criação de valor, com vista à implementação das melhores práticas de gestão e processos de monitorização da melhoria contínua. O programa pretende facilitar a transformação do conhecimento existente, sob a forma de ideias, experiências e iniciativas, em valor acrescentado para a organização (Corticeira Amorim, 2011), promovendo a participação de todas as pessoas no dia-a-dia da organização, com a exposição das suas ideias. O programa prevê quatro tipos de inovação, adaptados às necessidades da AR e que definem o âmbito das ideias a apresentar pelos trabalhadores: inovação do produto, inovação do processo, inovação organizacional e inovação do

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

marketing. O processo em si desenrola-se em diferentes fases, desde a (1) receção da ideia; (2) o seu encaminhamento; (3) avaliação; (4) decisão; e (5) feedback.

O programa é dinamizado no terreno por membros de diferentes áreas (alguns chefes de departamento), que desempenham diferentes papéis: facilitadores, suporte administrativo, gestor de ideias, gestor da inovação, gestor de conhecimento, grupo de triagem, comité de inovação e inovadores. Aos facilitadores (desempenhado por chefias) cabe principalmente colaborar na implementação do programa no terreno e garantir que o mesmo permanece activo, sendo o elo de ligação entre os trabalhadores e outros atores do programa (e.g., os responsáveis do programa). Espera-se que assumam um papel activo na promoção de ações de sensibilização sobre o programa, acompanhando a formulação de ideias até à sua fase de implementação, garantindo feedback aos trabalhadores ao longo do processo. Os inovadores são todos os trabalhadores que permitem a implementação do projecto ao submeterem as suas ideias.

O programa integra um sistema de incentivos, sendo que a apresentação de ideias e a sua consequente aprovação¹ permite aceder a pontos que cada trabalhador poderá trocar posteriormente por prémios. Podem ainda ser lançados periodicamente desafios específicos aos inovadores, que consistem na definição de temas para os quais se pretende que sejam apresentadas ideias, e que são associados a pontos extra.

O início do processo – a entrada do agente de mudança

O processo iniciou-se quando a organização avaliou internamente que não estavam a ser alcançados os objectivos iniciais definidos para o programa e que este não estava a mobilizar os trabalhadores, tendo recorrido a um agente de mudança que pudesse inverter a situação. Neste momento definiu-se o papel da agente de mudança¹ e as etapas que o processo deveria seguir, tendo-se optado por seguir o modelo definido por Cummings e Worley (2005), já apresentado. Decidiu-se realizar a intervenção apenas numa das Unidades da AR, numa lógica de projecto-piloto de revitalização do programa na empresa. A agente de mudança aprofundou o seu nível de conhecimento acerca do programa, nomeadamente acerca das suas diferentes etapas, o sistema de incentivos e a plataforma de submissão de ideias, adquirindo o perfil de administrador da plataforma.

O diagnóstico

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A fase do diagnóstico foi desenhada pela agente de mudança e o responsável de Recursos Humanos (RH) da organização, fazendo uso de diferentes estratégias e envolvendo vários membros da organização (Quadro 1).

Quadro 1. Resumo das estratégias usadas na fase de diagnóstico

Estratégia	Envolvidos	Objectivo/s
Reunião	Agente de mudança; Director de RH; Responsáveis da Unidade de Lourosa.	Dar a conhecer o início do processo de intervenção no programa, apresentar a agente de mudança e criar energia para o processo
Análise de campo de forças	Agente de mudança Grupos de 2 facilitadores	Identificar áreas de desenvolvimento e/ou origem de dificuldades associadas à reduzida participação no programa Criar energia para o processo
Entrevistas semi-estruturadas	Agente de mudança 10 trabalhadores: 3 com registo de participação (apresentação de ideias), 6 sem registo, e o gestor da Unidade	Aceder à percepção quanto ao funcionamento do programa no terreno, e identificar o seu nível de conhecimento em relação ao mesmo
Observação acidental	Agente de mudança Trabalhadores da produção (em actividade)	Aprofundar o nível de conhecimento acerca do contexto de intervenção e a dinâmica de interacção entre os trabalhadores em contexto de trabalho, nomeadamente em relação ao programa.
Medidas não obstrutivas	Agente de mudança; Departamento de RH; Responsável do programa no Grupo	Aprofundar o nível de conhecimento acerca do contexto, nomeadamente as características da população; Aceder aos dados completos das ideias e estatísticas do programa.

A análise dos dados recolhidos foi devolvida à direcção de RH, tendo-se realizado uma sessão de feedback, que permitiu avançar para a fase seguinte do processo, definindo os objectivos a alcançar com a intervenção.

O planeamento da intervenção

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

De forma a rentabilizar o contacto directo com os membros da organização ao longo do processo, procurou-se que os momentos de recolha de informação na fase do diagnóstico já permitissem identificar algumas das acções concretas que pudessem concretizar os objectivos iniciais definidos para o programa e os objectivos decorrentes do diagnóstico. A conjugação dessa informação permitiu definir de forma clara e acessível os objectivos a concretizar com a intervenção e que foram operacionalizados em acções específicas, tendo-se identificado a forma de avaliar a sua concretização (Quadro 2).

Quadro 2. Plano de acção definido

Objetivo	Ação	Métrica	Como avaliar
1. Aumentar o número de ideias submetidas/mês	1.1 Facilitar a atribuição de pontos no relançar do programa	>5 ideias/mês até Dezembro	Número de ideias recebidas/mês; - Plataforma Cork.in
	1.2 Abordar o programa nas reuniões C ¹		
	1.3 Lançar o TOP de Pontos nos quadros C		
2. Aumentar o nível de conhecimento do programa por parte dos trabalhadores	2.1 Entregar aos trabalhadores um flyer com explicação do programa	Nível de Conhecimento do programa pelos trabalhadores, até Setembro	Conhecimentos dos trabalhadores: o que é?, qual o objetivo geral?, como dar uma ideia?, tipo de ideias dar?...); - Entrevistas; Questionário
	2.2 Criar um quadro exclusivamente do programa		
3. Melhorar a imagem do programa junto dos trabalhadores e a perceção da sua utilidade	3.1 Facilitar a atribuição de pontos no relançar do programa	Reconhecimen to de utilidade do programa, até Setembro	Discurso das pessoas centrado mais em aspetos positivos do que negativos. - Campo de forças; Entrevistas
4. Aumentar a rapidez no fluxo do processo	4.1 Diminuir o tempo de resposta e de encaminhamento de ideias e etapas do processo	< 1 mês, até Setembro	Período médio de tempo do ciclo; - Medir tempo decorrido entre a

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

				entrega de ideia e a decisão
5. Aumentar o nível de conhecimento do formulário e de como preenchê-lo	5.1 Colaborar de forma ativa junto dos trabalhadores na submissão de ideias	Conhecimento do formulário pelos 110 trabalhadores, até Setembro	-	Observação acidental; Entrevistas; Campo de forças; Questionário
6. Aumentar a participação em desafios lançados	6.1 Abordar o programa nas reuniões C	>10 participações, até Julho	-	Nível de participações (nº de ideias recebidas); Dados não obstrutivos
7. Atualizar os quadros C com informação do programa	7.1 Lançar semanalmente o Top de Pontos no quadro C	5 painéis actualizados semanalmente, até Setembro	-	Verificação da actualização; Validação no terreno
8. Aumentar a autonomia dos facilitadores	8.1 Abordar o programa nas reuniões C	5 facilitadores autónomos, até Setembro	-	Evidência do trabalho do facilitador - encaminhar ideias e darem resposta sem a colaboração dos RH; Questionários / Observação; Campo de forças

Implementação do planeamento definido

A fase de implementação desenrolou-se durante cerca de quatro meses e consistiu em colocar em prática o plano de acção definido, mobilizando os responsáveis pela sua implementação. Considerando a importância de se gerir e liderar a mudança principalmente nesta fase do processo, adoptou-se um conjunto de actividades nesse sentido (Cummings & Worley, 2005). A motivação para a mudança foi trabalhada através do investimento na comunicação, planeada pela agente de mudança, os RH e os facilitadores. A linguagem do programa foi adaptada aos trabalhadores e procurou-se clarificar que o programa estava também direccionado para os trabalhadores da produção, uma vez que estes tinham, na fase de diagnóstico, sinalizado que esse era dirigido a quem

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

possua níveis mais elevados de escolaridade e competências. Investiu-se igualmente no feedback constante, que permitiu energizar as pessoas para a intervenção e para as mudanças (e.g., respostas rápidas aos trabalhadores e transmitidas face-a-face). Desenvolveu-se uma relação genuína de empatia com os trabalhadores, sublinhando constantemente (no terreno) a importância do seu envolvimento e a abertura ao seu feedback. A criação de uma visão foi trabalhada ao partilhar com os trabalhadores a imagem real do programa e o seu potencial, reforçando as vantagens de uma possível participação (e.g., prémios).

De forma a garantir suporte político para a mudança, investiu-se na relação de confiança entre os vários intervenientes no processo, mantendo-os a par das mudanças introduzidas e investindo numa atitude colaborativa e de ajuda mútua. Contudo, este suporte foi por vezes difícil de conseguir junto de alguns elementos, essencialmente por o seu envolvimento no programa por vezes ser percebido como podendo acarretar um aumento da sua carga de trabalho, criando assim uma expectativa negativa em relação ao mesmo. A gestão da transição foi também trabalhada, via o acompanhamento dos vários intervenientes ligados à gestão do programa, tais como o responsável da Unidade e os facilitadores. A existência de um plano de acção apoiou esta transição, ao explicitar as várias medidas a implementar e o papel de cada um dos responsáveis. Contudo, foi possível perceber algumas dificuldades a este nível, nomeadamente a dificuldade dos inovadores entregarem o formulário de submissão de ideia directamente aos facilitadores (o que os iria envolver mais no processo, conforme desejado), optando antes por recorrer à agente de mudança. Paralelamente, o maior volume de ideias registado colocou constrangimentos aos facilitadores a nível da gestão simultânea das responsabilidades associadas ao seu posto de trabalho e ao seu papel de facilitadores.

A manutenção da dinâmica criada ao longo do projecto revelou-se mais difícil de conseguir. O tempo limitado disponível para a intervenção impossibilitou que se investisse em acções que pudessem diminuir esta força restritiva, não tendo sido possível, por exemplo, investir em formação junto dos facilitadores, o que poderia ter contribuído para contrariar esta dificuldade. Não foi possível aplicar algumas das acções definidas, como por exemplo, a atribuição de pontos extra num desafio lançado. Foi necessário também gerir os meios disponíveis e a celeridade requerida a nível do processo de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

encaminhamento das ideias, sujeito aos constrangimentos dos departamentos que deveriam analisar cada ideia, eles próprios sujeitos a constrangimentos internos, como por exemplo, a existência de picos de trabalho. Um outro aspecto a considerar a este nível prende-se com o facto da agente de mudança a certa altura ter deixado de estar permanentemente na organização, passando coordenar-se com membros dos RH da organização que permaneciam no terreno e garantiam a implementação do processo.

Avaliação e institucionalização da mudança

A avaliação aconteceu a dois níveis: ao longo do processo e no fim. A avaliação ao longo do processo traduz um processo de monitorização das acções que vão sendo implementadas, no sentido destas serem reajustadas se necessário (numa lógica de investigação-acção). Um dos exemplos foi a redefinição do nº médio de ideias a serem submetidas por mês, que inicialmente foi definido em 10 ideias e durante a implementação foi redefinido para cinco, por se perceber que seria uma meta mais adaptada ao contexto.

A avaliação do impacto teve lugar 6 meses após a implementação da intervenção, especificamente entre Dezembro de 2013 e Janeiro de 2014, recorrendo à análise de campo de forças (com facilitadores), a entrevistas semiestruturadas (com os participantes da fase de diagnóstico), a observação acidental no terreno, a dados não obstrutivos e um questionário (com uma taxa de resposta de 82%). De uma forma global, percebe-se que foi possível concretizar os objectivos definidos (Quadro 3).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quadro 3. Avaliação do impacto do processo

Principais resultados por objectivo
1. Aumentar o número de ideias submetidas por mês Antes da intervenção: 4 ideias; Início da intervenção – fim: 35 ideias
2. Aumentar o nível de conhecimento do programa Questionário: 67% dos trabalhadores considera que o seu conhecimento acerca do programa melhorou. Contudo, referências à necessidade de mais informação (« <i>Devíamos ter mais informações</i> ») Entrevistas: melhoria no nível de conhecimento - Antes da intervenção o programa foi definido por 3 entrevistados (30%); Após a intervenção foi definido por 8 entrevistados (80%)
3. Melhorar a imagem do programa e a percepção de utilidade Observação: demonstrações de curiosidade por parte dos trabalhadores; Dados não obstrutivos: maior participação Entrevistas: 50% dos entrevistados com referências positivas
4. Aumentar rapidez no fluxo do processo Tempo médio do processo não foi o esperado; ciclo de 41 dias, inflacionado por ideias cuja análise requereu mais tempo; MED=27 sugere que o tempo de resposta não foi tão elevado
5. Aumentar o nível de conhecimento do formulário do programa e de como preenchê-lo Entrevistas: 70% conhece o formulário; 30% sem referência Questionários: 49% aumentou o nível de conhecimento; 47% manteve Observação: trabalhadores com algumas dificuldades Campo de forças: Formulário permanece enquanto FR
6. Aumentar a participação em desafios lançados Parcialmente alcançado: 9 ideias
7. Actualizar os quadros C com a informação do programa Observação: quadros actualizados 1 vez por semana, apesar de não assegurado pelos facilitadores
8. Autonomia dos facilitadores Questionários: 48% considera que aumentou, 44% que manteve

3. Discussão dos resultados e conclusões

O balanço relativo à intervenção realizada é bastante positivo, tendo sido possível concretizar a maioria dos objectivos definidos e observar alguns princípios subjacente aos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

processos de intervenção organizacional. É possível diferenciar um conjunto de forças impulsoras e restritivas ao processo de intervenção realizado. Relativamente às Forças Impulsoras, há a referir o facto dos objectivos definidos se terem demonstrado simples, claros e alcançáveis, embora desafiantes; ter-se feito uso de diferentes métodos de recolha de dados; e a adesão dos trabalhadores ao processo, colaborando com a agente de mudança. Ao longo do processo foi ainda possível identificar sugestões de melhoria do programa junto dos trabalhadores, tais como a clarificação dos papéis na gestão do programa e a possibilidade de troca e doação de pontos entre trabalhadores, o que demonstra a dinâmica de reflexão que se criou durante a intervenção. Por outro lado, assumiram-se como FR a partilha limitada do feedback do diagnóstico (apenas junto dos RH) e dos objectivos do processo de intervenção¹; assim como o tempo reduzido para a realização da implementação no terreno.

Foi possível observar no terreno, uma vez mais, a dificuldade em delimitar as várias fases de um processo de intervenção organizacional e as respectivas acções, sendo que as dinâmicas no terreno são muito mais espontâneas, entrecruzando momentos que a teoria procura sistematizar, diferenciando. Assim, por exemplo, no momento de diagnóstico ocorre já algum desenho do plano de acção e quando se implementam as acções definidas criam-se dinâmicas que o agente de mudança deve procurar gerir no sentido de integrar de uma forma positiva no processo, ao mesmo tempo que concede liberdade ao sistema (que se quer autónomo em resultado do processo). Apesar disso, a adopção de um quadro de referência a nível da intervenção e que, precisamente, diferencia as suas diferentes etapas, revela-se extremamente importante, permitindo contextualizar as diferentes acções e momentos no processo e considerar o seu efeito e encadeamento entre si, guiando a acção do agente de mudança.

Foi também possível perceber a importância de estar no terreno e comunicar com as pessoas, no sentido de conhecer de forma mais profunda o contexto de intervenção, condição necessária a uma implementação eficaz de processos de melhoria. A existência de alguém no terreno com um papel de maior destaque na dinamização do processo, posição essa que foi assumida pela agente de mudança em grande parte do processo, parece ter um impacto considerável na criação de energia para a mudança, mobilizando as pessoas e servindo de referência e de “âncora” a quem se pode recorrer em qualquer

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

momento. Assume, assim, a figura de responsável pelo programa no terreno, o que permite dinamizá-lo e monitorizá-lo constantemente. Importa garantir que este papel continue a ser realizado, de forma a garantir a institucionalização da mudança até que o sistema se revele completamente autónomo na sua nova forma de funcionar. Uma última reflexão prende-se com a importância de considerar os constrangimentos temporais inerentes aos contextos organizacionais, que muitas vezes não se compadecem com os tempos “ideais” de cada fase do processo de mudança e das diferentes ações que poderiam potenciá-lo. Este constrangimento tem sido referenciado na literatura (e.g., Cummings & Worley, 2005) e importa que o agente de mudança consiga geri-lo, conjugando o *desejável* e o *possível*, nomeadamente em processos como o descrito e que visam o envolvimento de trabalhadores que frequentemente não têm oportunidade de formalizar as suas ideias. Esse envolvimento potencia a verbalização de sentimentos de valorização organizacional por parte dos trabalhadores e uma percepção de competência.

Referências Bibliográficas

- Barnes, B. & Scott, B. (2012). The influential internal consultant. *Industrial & Commercial Training*, 44(7), 408-415. doi:10.1108/00197851211267992
- Corticeira Amorim (2011). *Relatório de Sustentabilidade - Corticeira Amorim*. Portugal.
- Cummings, T. & Worley, C. (2005). *Organization development and change*, 8th ed. Mason: Thompson South-Western.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*, 5ª edição. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Duque, J. (2014). Los procesos de cambio organizacional y la generación de valor. (Spanish). *Estudios Gerenciales*, 30(131), 162-171. doi:10.1016/j.estger.2014.04.005
- Fuqua, D. & Kurpius, D. (1993). Conceptual Models in Organizational Consultation. *Journal of Counseling & Development*, 71, 607-618.
- Galpin, T. (2000). *O Lado Humano da Mudança – Um guia prático para a mudança organizacional*. Edições Sílabo: Lisboa.
- Marques, A. (2012). *Envolvimento dos colaboradores no processo de melhoria contínua*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Engenharia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- McKay, K., Kuntz, J., & Näswall, K. (2013). The effect of affective commitment, communication and participation on resistance to change: the role of change readiness. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(2), 29-40.
- Nielsen, K. & Abildgaard, J. (2013). Organizational interventions: A research-based framework for the evaluation of both process and effects. *Work and Stress*, 27(3), 278-297.
- Rothwell, W. & Sullivan, R. (2005). *Practicing organization development: a guide for consultants*, 2nd ed. San Francisco: Pfeiffer.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

PROJETO SINCRONIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO

Susana L. Silva¹, Carlos Campos^{2,3}, Elisabete Silva³, Ana Moraes³, Filipa Campos^{2,3},
Raquel Almeida^{2,3}, Teresa Santos³, António Marques^{2,3}

¹ Escola Superior de Educação (Instituto Politécnico do Porto, Portugal),
slopes@ese.ipp.pt

² Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (Instituto Politécnico do Porto, Portugal), antoniomarques@sc.ipp.pt

³ Associação Nova Aurora na Reabilitação e Reintegração Psicossocial (Porto, Portugal), equipacr.anarp@gmail.com

Resumo

Vários autores e entidades internacionais de referência têm determinado em documentos orientadores para os cuidados de psiquiatria e reabilitação psicossocial a pessoas com experiência de doença mental, a utilização de atividades artísticas como boa prática, já com alguma evidência, na promoção do *recovery*, participação social e qualidade de vida. O projeto Sincronias, resultante da parceria estabelecida entre a Associação Nova Aurora na Reabilitação e Reintegração Psicossocial (ANARP), a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE) e o Laboratório de Reabilitação Psicossocial da ESTSIPP/FPCEUP, tem precisamente como objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal e inserção social de pessoas com experiência de doença mental grave, através do seu envolvimento num programa de atividades artísticas personalizado, ajustado às necessidades e perfil dos seus participantes, que facilite a criatividade, a expressão e o crescimento pessoal através das artes.

O programa ocorrerá nas áreas da pintura, escultura, cerâmica, desenho, tipografia, entre outras e prevê o envolvimento dos participantes em iniciativas tão diversificadas como a sua integração nas unidades curriculares desenvolvidas na Licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas da ESE/IPP, a frequência de *workshops*/seminários promovidos quer nas instalações da ESE/IPP, quer na ANARP, e a organização e participação em exposições desenvolvidas em várias entidades culturais da cidade.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

As doenças mentais são definidas como síndromes caracterizados por uma perturbação clinicamente significativa ao nível da cognição, regulação emocional ou comportamento, refletindo uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou desenvolvimentais subjacentes ao funcionamento mental (American Psychiatric Association, 2013). Apesar dos inúmeros quadros clínicos existentes, a esquizofrenia é a perturbação mental grave mais comum, com uma taxa de prevalência ao longo da vida de 1%, afetando cerca de 24 milhões de pessoas em todo o mundo e gerando pesados custos para sociedade devido à prestação de cuidados de saúde a estes indivíduos (Funaki, 2009).

A esquizofrenia é uma perturbação neuropsiquiátrica crónica que se manifesta maioritariamente no final da adolescência ou no início da vida adulta, sendo caracterizada pela existência e persistência de sintomas positivos e negativos que perduram pelo menos durante seis meses (Tandon, Nasrallah & Keshavan, 2009). Os sintomas positivos definem-se pelo excesso/distorção das experiências mentais e pela perda de contacto com a realidade, englobando delírios, alucinações bem como a desorganização do pensamento e comportamento. Em contraste, os sintomas negativos caracterizam-se pela redução ou perda de algum tipo de característica, onde se podem inserir o embotamento afetivo, a anedonia, a avolição, o isolamento social, entre outros. Nos últimos anos vários autores têm ainda individualizado um outro domínio de sintomas centrado nos défices neurocognitivos (Kahn & Keefe, 2013), que abrangem funções cognitivas como a memória visual e semântica, a aprendizagem verbal a abstração, entre outras (Heinrichs & Zakzanis, 1998), bem como alterações ao nível da cognição social, sendo reportados défices ao nível da teoria da mente, perceção emocional e social (Savla, Vella, Armstrong, Penn & Twamley, 2013). As consequências clínicas previamente descritas causam um impacto funcional em múltiplos domínios das suas vidas, implicando limitações ao nível dos autocuidados, gestão da medicação e da doença, habitação independente, funcionamento social e interpessoal, participação em atividades comunitárias e de lazer, funcionamento vocacional, entre outras (Lepage, Bodnar & Bowie, 2014).

Atualmente, a abordagem de intervenção recomendada para esta população é de carácter sistémico e multidisciplinar, envolvendo não só o tratamento farmacológico através da administração de anti psicóticos, mas também a prestação de intervenções

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

psicológicas e psicossociais como por exemplo a remediação cognitiva, a terapia cognitivo comportamental, o treino de competências sociais, psicoeducação, a reabilitação vocacional, entre outras (Tandon, Nasrallah & Keshavan, 2010). Contudo, cerca de 75% das pessoas com o diagnóstico de esquizofrenia experienciam algum tipo de recaída, pelo que o prognóstico de recuperação será menor em casos que experienciam um processo de integração social desadequado (Drake, Haley, Akhtar & Lewis, 2000). Mais ainda, destaca-se o papel do contexto interpessoal no processo de recuperação, pelo que a evidência defende claramente que a existência de redes sociais mais vastas e suportativas é uma fator crítico para o processo de recuperação (Lopez et al., 2004). Tem-se verificado uma tendência crescente em explorar métodos alternativos, pelos que as *guidelines* internacionais têm enfatizado a utilização das artes como ferramenta de apoio ao processo de reabilitação de pessoas com experiência de doença mental (National Institute for Health and Care Excellence, 2014; Scottish Intercollegiate Guidelines Network, 2013). Mais especificamente, a literatura tem crescentemente concluído que a participação em projetos artísticos alcança benefícios para os utilizadores de serviços de saúde mental, reduzindo o estigma e a exclusão social (Byrne, 1999), promovendo o aumento da autoestima, confiança e criatividade (Staricoff, 2004), e potenciando o processo de *recovery* e *empowerment* (Heenan, 2006). Existem várias entidades de referência a nível internacional que têm desenvolvido projetos artísticos de sucesso que envolvem a participação de pessoas com experiência de doença mental, apresentando resultados ao nível do desenvolvimento de motivação e aspirações pessoais, criação de condições para a capacitação (Spandler, Secker, Kent, Hacking & Shenton, 2007) e, inclusivamente, resultados significativos ao nível da sintomatologia e inclusão social (Hacking, Secker, Spandler, Kent & Shenton, 2008).

Assim sendo, é cada vez mais perceptível que, além das respostas de reabilitação tradicionais, existe uma clara necessidade para a criação de soluções inovadoras que possibilitem a integração destas pessoas no contexto comunitário, reduzindo desta forma as consequências impostas pela doença e fomentando o seu bem-estar e a sua qualidade de vida.

Contributo da Educação Artística para a Integração Social

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“É preciso mobilizar o conjunto da sociedade, reconstruindo solidariedades, espaços de trabalho e de convívio, de vida social e de cultura, em torno da educação das crianças, dos jovens e dos adultos” (Nóvoa, 2009, p. 19)¹.

A Escola Superior de Educação (ESE), cuja matriz original era a Formação Inicial de Professores, foi obrigada a repensar toda a sua estrutura aquando do seu enquadramento no Processo de Bolonha, procurando responder a necessidades locais e nacionais. Sem nunca perder esta referência primordial à formação de professores, apresentou o Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas (AVTA)¹, concebido e refletido autonomamente com a clara consciência das complexidades sociais que a educação mobiliza, proximidades e conexões com formações no domínio da ação e intervenção social.

Assim, o referido curso pretende, na sua origem, formar agentes educativos, especialistas na dinamização de ateliers de educação artística, cuja formação no âmbito das artes visuais se distingue por um princípio de responsabilidade social, procurando a sua transformação em agentes de mudança.

A Licenciatura em AVTA tem inscrito na sua missão contribuir para o desenvolvimento cultural e social, no respeito pelos valores ecológicos, interculturais e de cidadania, através da qualidade da formação de profissionais capazes de se recriar como agentes de progresso em áreas ligadas ao ensino das artes, através da implementação de projetos de extensão comunitária, em que a criatividade e a participação são vistas como fatores decisivos dos referidos processos de mudança.

Falamos de uma nova política pública de educação estética que utiliza as artes visuais como meio de democratizar a educação e a formação artística, assumindo-as como um direito social. Trata-se, portanto, de um processo de responsabilização que implica a redefinição do conceito da experiência artística vivenciada, fruída e/ou experimentada, no sentido de desenvolver o pensamento e a capacidade de sentir através da mobilização dos conhecimentos que cada indivíduo trás consigo, na procura de uma Cultura Visual, uma vez que, é na apropriação desta cultura visual, que residem os momentos de igualdade social.

A propósito dessa relação entre o homem e o mundo, entre a cultura vivenciada e os valores a si associados, Ana Mae Barbosa analisa a arte e a educação enquanto áreas

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

desenvolvidas socialmente, considerando que, quer a Arte, quer a Educação são fundamentais para que os processos psicossocial e cognitivo cumpram a seu compromisso com a socialização.

Também Eisener e Paulo Freire consideram que a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, “formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade” (Barbosa, sd.). Estes autores valorizam a experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade particularizada pelo processo de gerar significados e pelas leituras pessoais.

O sistema educativo necessita, portanto, de parceiros, precisa de alguém capaz de fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento e pela criação na procura de novas instituições e de novos serviços educativos que permitam "dar àquele que quer aprender novos meios de entrar em contacto com o mundo à sua volta" (Illich, 1974).

Projeto Sincronias

Com base neste contexto educativo empenhado nas construções sociais e no desenvolvimento pessoal, surgiu a visão do projeto Sincronias, que visa criar a oportunidade de integrar uma rede de conhecimento que, à semelhança de outras instituições científicas, sociais e culturais, procurará construir um espaço público de educação, capaz de assumir responsabilidade pelo processo de democratização da cultura. Assim, as artes e a educação podem ser, para os utentes da Associação Nova Aurora na Reabilitação e Reintegração Psicossocial (ANARP) um contributo essencial para a sua recontextualização no mundo, bem como para o alargamento das suas capacidades que, acreditamos poderão ter um efeito transformador sobre a vida destas pessoas, conectando-as com o mundo.

O projeto Sincronias resulta então de uma parceria entre a ESSE, a ANARP e o Laboratório de Reabilitação Psicossocial da ESTSIPP/FPCEUP (LabRP) e tem objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal e inserção social de pessoas com experiência de doença mental grave, através do seu envolvimento num programa de atividades artísticas personalizado, ajustado às necessidades e perfil dos seus participantes, que facilite a criatividade, a expressão e crescimento pessoal através das artes. Principiada em Fevereiro, esta parceria manter-se-á ao longo do ano letivo de 2015/2016, pelo que as

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

atividades desenvolvidas culminarão na gênese de vários projetos artísticos que poderão abranger a criação de exposições abertas ao público, a publicação de material sobre temas chave relacionados com a doença mental e a participação em eventos culturais na cidade do Porto. Destaca-se ainda o papel fulcral do LabRP ao nível da monitorização dos resultados do projetos e medição do seu impacto.

Assim sendo, a envolvimento de várias entidades e a visão do projeto permite traçar uma série de objetivos que respondem a múltiplas necessidades experienciadas por pessoas com experiência de doença mental, sendo estes:

- Promover a capacitação e inclusão de pessoas com experiência de doença mental através da arte;
- Criar oportunidades de formação acreditada nas áreas das artes visuais e tecnologias artísticas para pessoas com experiência de doença mental.
- Fornecer a pessoas com experiência de doença mental oportunidades de desenvolvimento de competências técnicas relacionadas com as artes visuais;
- Colaboração de pessoas com experiência de doença mental em exposições artísticas criadas no âmbito dos projetos desenvolvidos nas oficinas da Licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas;
- Criação de eventos culturais e artísticos direcionados ao combate ao estigma na doença mental;
- Desenvolvimento de projetos relacionados com literacia na área da saúde mental;

Para alcançar os objetivos previamente descritos, o projeto recorrerá a três eixos principais de atuação que serão articulados sinergicamente de forma a possibilitar o envolvimento de pessoas com experiência de doença mental mediante as suas necessidades individuais e a fomentar o debate temática da doença mental e do estigma na comunidade do Porto.

Programa de Capacitação em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas (AVTA)

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Este eixo de atuação tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências técnicas relacionadas com artes, oferecendo a pessoas com experiência de doença mental alternativas de formação ajustadas às suas necessidades individuais. Tendo por base esta premissa o programa de capacitação será operacionalizado através de três níveis distintos:

- *Frequências de Unidades Curriculares da Licenciatura de AVTA*: Numa perspetiva inclusiva e comunitária consonante com a visão do projeto, os utentes da Associação Nova Aurora poderão frequentar as unidades curriculares lecionadas no âmbito da licenciatura em AVTA, desenvolvendo e competências técnicas em diversas áreas (Pintura, Escultura, Fotografia e Vídeo, Cerâmica, Desenho, etc) mediante os interesses e prioridades definidos para o processo de reabilitação individual. Esta articulação de recursos permitirá a pessoas com experiência de doença mental estarem integrados num contexto comunitário natural, com características que facilitam a criação de novas redes sociais e o seu desenvolvimento pessoal. Em simultâneo pretende-se ainda que a frequência das unidades curriculares seja reconhecida através da creditação oficial dessa participação.

- *Criação de um atelier artístico*: Serão concretizados estágios curriculares da licenciatura AVTA nas instalações da ANARP, onde será implementando um atelier artístico onde poderão ser desenvolvidos diversos workshops relacionados com as diversas áreas de intervenção das AVTA. Esta alternativa terá como fim apoiar pessoas com experiência de doença mental que necessitam de um ambiente mais protegido para completar o seu processo de capacitação, dado que apresentam um menor grau de autonomia. As dinâmicas planeadas pelas estagiárias serão articuladas entre o orientador de estágio e os elementos da equipa técnica da ANARP, para maximizar a sua eficácia e garantir que serão ajustadas às necessidades específicas reportadas pelos utentes.

- *Atividade formativas extra curriculares*: No decorrer do ano letivo, os utentes da ANARP terão a oportunidade de assistir e participar em atividades formativas extra curriculares desenvolvidas pela ESE, incluindo congressos, seminários e *workshops* que poderão potenciar a aprendizagem técnica ao nível das artes visuais.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Programa de Inclusão e Participação através das Artes

- *Participação e Colaboração em Exposições Artísticas:* Os utentes da Associação Nova Aurora poderão envolver-se através de duas vias distintas, pelo que em primeira instância poderão assistir e frequentar eventos culturais e artísticos desenvolvidos pela ESE dentro das suas instalações ou através de parcerias com outras entidades da cidade do Porto. Este tipo de momentos permitirá a alguns dos participantes explorar o seu interesse por esta área e gerar momentos de participação social e lazer, promovendo desta forma o seu processo de integração na comunidade. Por outro lado, os participantes interessantes poderão desenvolver um papel mais ativo neste eixo, colaborando no desenvolvimento de trabalhos artísticos que serão expostos em eventos culturais da cidade do Porto em que a ESE se encontra envolvida. Neste sentido, encontra-se a ser desenvolvida uma parceria internacional que possibilitará a partilha e articulação dos produtos desenvolvidos, no sentido de potenciar o impacto e maximizar a disseminação da mensagem do projeto.

- *Desenvolvimento de Projetos de Vida:* Através da integração das competências técnicas desenvolvidas no programa de capacitação, as pessoas com experiência de doença mental poderão gerar projeto de vida, colaborando em trabalhos provisórios articulados com o plano anual de atividades da ESE e/ou concretizando estágios de apoio a oficinas nas instalações da ESE ou noutras entidades culturais da cidade do Porto que permitam aos participantes o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e laborais em contexto real.

Programa de Combate ao Estigma através das Artes

- *Eventos abertos ao público:* Neste âmbito serão desenvolvidas exposições artísticas abertas ao público com o objetivo de fomentar a discussão de temas como a doença mental e a arte, a inclusão através da arte, o estigma na doença mental, entre outros. Além da estratégia central que se prende com a transmissão da visão do projeto através da arte, pretende-se ainda criar eventos paralelos que possibilitem a utilização de uma abordagem formativa direcionada para a comunidade. Assim sendo, serão organizados congressos e seminários destinados à divulgação do projeto, que permitam gerar o debate sobre a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

doença mental, o estigma e a utilização das artes como meio de intervenção em causas sociais. Estes eventos pretendem envolver representantes das entidades envolvidas no projeto, pessoas com experiência de doença mental de várias entidades de reabilitação psicossocial bem como responsáveis de projetos comunitários nacionais e internacionais que utilizem a arte como mediador, especialistas na área do combate ao estigma na doença mental, artistas que partilhem a sua visão sobre as artes como meio de intervenção social, entre outros.

- *Materiais de Literacia sobre Saúde Mental*: Ao longo do projeto será desenvolvido conjuntamente entre a equipa técnica da ANARP e os seus utentes uma série de conteúdos relacionados com diversos temas na área da saúde mental (*e.g.* o que significa ter uma doença mental, estigma social na doença mental, *advocacy*, etc). Conjugar-se-ão estes conteúdos com materiais artísticos (*e.g.* desenhos, fotografias, etc) desenvolvidos no âmbito do programa de capacitação de forma a criar uma série de produtos de combate ao estigma, incluindo pósteres (*posters*), cartões e panfletos que poderão posteriormente ser produzidos através da Oficina de Impressão / Tipografia da ESE. Mais ainda, pretende-se criar produtos que permitam sensibilizar e alertar a comunidade para os serviços de reabilitação existentes na ANARP (*e.g.* (Academia de Suporte Interpares, Projeto de Capacitação de Famílias) e noutras entidade de reabilitação psicossocial da RARP-AMP.

- *Catálogo “Sincronias*: Será desenvolvida uma publicação que descreva o processo de implementação do projeto bem como compilará todos os materiais produzidos ao longo do mesmo incluindo um catálogo com o registo dos principais peças e documentos geradas a partir do projeto e um cronograma dos eventos desenvolvidos. Mais ainda, partilhar-se-á a informação gerada através dos materiais de literacia sobre a saúde mental, para que este documento possa também ser utilizado como uma ferramenta educativa sobre este tema, que posso (a) ser comercializado em formato papel e disponibilizado *online* com o objetivo de disseminar a mensagem da iniciativa e potenciar os resultados e impacto do projeto.

Uma experiência de integração em contexto oficial

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Existe um reconhecimento da UNESCO de que “a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz” (Mbuyamba, pág. 3), também em contextos que saem dos limites da educação formal.

Consideramos que a experiência oficial ajuda a sentirmo-nos numa comunidade, onde os espaços e equipamentos são partilhados e onde os sentimentos, medos e angústias são também partilhados, exige de quem os frequenta a capacidade “de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com as ambiguidades, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos” (Eisner, 2008).

Consideramos também, que o domínio da matéria é o caminho possível para a conquista da confiança e da liberdade para o exercício da criatividade. Para Eisner “cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem, temos que aprender a pensar dentro delas”¹, o que implica, necessariamente, que haja um contacto e uma manipulação prolongados com a matéria para nos sentirmos entusiasmados e envolvidos no processo criativo. À semelhança do que o mesmo autor defende, consideramos, ainda, que as artes são, no seu fim, uma forma especial de experiência que não está circunscrita ao que chamamos de Belas Artes e que, quando nos comove, tem o poder de revelar espaços e qualidades desconhecidos até aquele momento.

É este ambiente que enquadra a presença da Elisabete Silva na Unidade Curricular Oficina de Cerâmica. A sua presença contribuiu para a construção de um espírito de multiculturalidade da comunidade escolar, na medida em que, criou e facilitou relacionamentos tanto interpessoais, como com o fazer artístico. Elisabete Silva é prestadora de suporte interpares na Associação Nova Aurora, assumindo funções de ajuda mútua baseadas na crença de que alguém que enfrentou/superou adversidades no seu processo de recuperação pode oferecer encorajamento e orientação a outros que se encontram a atravessar esse mesmo processo (Campos et al., 2014). Aceitou o desafio de se envolver no projeto Sincronias e descreve os benefícios pessoais sobre a sua experiência de integração “*Acho a experiência interessante e importante na minha recuperação. Aprendemos coisas novas, existe muita criatividade e podemos desenvolvê-la ... está-me a fazer bem, estou a gostar*”. Continua ainda referindo o suplemento que este novo projeto tem trazido ao trabalho de reabilitação desenvolvido na ANARP “*Faz*

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

uma pessoa sentir-se cada vez mais autónoma, o ambiente é ótimo. Tem-me causado motivação pois além da Associação tenho este complemento". A frequência deste contexto, do ensino superior, tem sido também um marco importante, quando reflete sobre o seu próprio percurso de vida *"Fez-me sentir um bocado de segurança e até um bocado de orgulho. Faz uma pessoa olhar para trás porque não tive na faculdade e agora estou ... estou neste grupo. Estar lá dá-me uma sensação de leveza"*.

Quando inquirido sobre o funcionamento do contexto oficial, Elisabete refere ainda *"Quando entro lá é um espaço meu e disponho dele da maneira que entender. Não tem horários fixos. Posso fazer uma pausa para tomar um café, para fumar um cigarro, para beber um sumo e isso deixa uma pessoa confortável. Não estou agarrada aquilo com obrigação"*. Continua ainda referindo *"Quando chego lá cumprimento os alunos, cumprimento a Dra. Susana ... Falamos de assuntos relacionados com o trabalho, vou buscar o meu trabalho e tenho sempre o meu lugar para o fazer"*.

No seu testemunho destaca frequentemente a importância das pessoas que a rodeiam nesse contexto *"As pessoas deixam-me extremamente à vontade, quando não conseguia fazer as coisas tinha logo uma pessoa pronta para me ajudar ... Deixa-me mais à vontade. Preocupam-se comigo e apoiam-me na hora H. O que faz diferença é o espírito de equipa"*. Questionou-se ainda a Elisabete sobre o estigma, uma das barreiras que frequentemente enfrentam as pessoas com experiência de doença mental *"Lá eu sinto que o estigma não existe, da parte de ninguém. Estou ali e estou com o meu trabalho. O estigma não devia existir. Nós somos capazes. Lá na oficina não sinto que haja estigma. É uma faculdade como outras e eu estou a trabalhar e a ser aceite lá"*. Elisabete refletiu ainda sobre o contributo que pode dar às pessoas que a rodeiam nesse contexto *"Nós estamos todos lá para aprender. E acho que a maior parte dos jovens que estão lá já entenderam isso ... que eu estou lá para aprender e que embora tenha uma doença não é um impedimento para fazer a mesma coisa que eles fazem"*.

Focando-se também aos(nos) fatores que a motivam no processo de criação relata que *"Quando estou a fazer as peças estou abstraída e quando concluo tento transmitir que sou capaz. Que decidi fazer aquilo e consegui. É uma chance de provar a minha competência"*. Destaca ainda a inspiração obtida no próprio contexto da oficina *"O que me tem inspirado muito é o trabalho dos alunos. Vejo peças muito bonitas e gostaria de*

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

um fazer o mesmo. O que me inspira é aquele ambiente”. Continua ainda focando a sensação de propósito e sucesso que alcança através da cerâmica “Faço as peças para oferecer a um amigo ou para concluir o trabalho e deixar lá, mostrar que consigo. E é gratificante porque estou a partilhar ... o meu trabalho”. Elisabete remata a sua reflexão sobre a sua experiência e sobre esta parceria referindo “As artes são uma ferramenta para nos sentirmos mais autónomos, mais à vontade, mais soltos, mais convencidos de que somos capazes. Ao trabalhar as artes combatemos o estigma e ganhamos autoestima”.

Conclusão

Refletindo sobre as boas práticas atuais na prestação de serviços de reabilitação psicossocial a pessoas com experiência de doença mental, torna-se clara a necessidade da criação de projetos comunitários que potenciem a plena integração desta população na sociedade que os rodeio, melhorando desta forma o seu prognóstico clínico e funcional e promovendo o seu processo de recuperação.

Mais ainda, explorando a literatura mais recente, constata-se que a Educação Artística poderá ser um veículo chave na génese deste tipo de respostas, pelo que o projeto Sincronias visa responder a esta necessidade usando as Artes Visuais como meio de capacitação e participação de pessoas com experiência de doença mental, bem como meio de intervenção social ao estigma existente para com esta população.

O testemunho do primeiro elemento a usufruir do contexto oficial disponibilizado por esta parceria é claro e alinhado com a visão do projeto, assente nas premissas de que as Artes poderão ser um meio facilitador da capacitação e do crescimento pessoal bem como da integração social, por se tratar, não só, de um contexto onde as esferas do saber fazer tecnológico e do fazer artístico se cruzam e se potenciam, como também, por se tratar de um espaço comum de trabalho que facilita relações, tanto pelas trocas de conhecimento e de sensibilidades, como pela gestão dos espaço e dos recursos existentes.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Barbosa, A. M. (sd). Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, USP
- Byrne, P. (1999). Stigma of mental illness. Changing minds, changing behaviour. *Br J Psychiatry*, 174, 1-2.
- Campos, F., Sousa, A., Rodrigues, V., Marques, A., Queirós, C., & Dore, A. (2014). Practical guidelines for peer support programmes for mental health problems. *Rev Psiquiatr Salud Ment*.
- Cardoso, C. (2009). ESEs: novos cursos, novas identidades. *A Página da Educação*, 187, 28-29
- Drake, R. J., Haley, C. J., Akhtar, S., & Lewis, S. W. (2000). Causes and consequences of duration of untreated psychosis in schizophrenia. *Br J Psychiatry*, 177, 511-515.
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Funaki, T. (2009). Nash: genius with schizophrenia or vice versa? *Pac Health Dialog*, 15(2), 129-137.
- Hacking, S., Secker, J., Spandler, H., Kent, L., & Shenton, J. (2008). Evaluating the impact of participatory art projects for people with mental health needs. *Health Soc Care Community*, 16(6), 638-648.
- Heenan, D. (2006). Art as therapy: an effective way of promoting positive mental health? *Disability & Society*, 21(2), 179-191.
- Heinrichs, R. W., & Zakzanis, K. K. (1998). Neurocognitive deficit in schizophrenia: a quantitative review of the evidence. *Neuropsychology*, 12(3), 426-445.
- Illich, I. (1974). *Educação sem Escola?*. Lisboa: Editora.
- Illich, I. (1973). *Inverter as Instituições*. Lisboa: Moraes Editores.
- Kahn, R. S., & Keefe, R. S. (2013). Schizophrenia is a cognitive illness: time for a change in focus. *JAMA Psychiatry*, 70(10), 1107-1112.
- Lepage, M., Bodnar, M., & Bowie, C. R. (2014). Neurocognition: clinical and functional outcomes in schizophrenia. *Can J Psychiatry*, 59(1), 5-12.
- López, S. R., Nelson Hipke, K., Polo, A. J., Jenkins, J. H., Karno, M., Vaughn, C., et al. (2004). Ethnicity, expressed emotion, attributions, and course of schizophrenia: family warmth matters. *J Abnorm Psychol*, 113(3), 428-439.
- Mbuyamba, L. (2006). *Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Trabalho apresentado na Conferência Mundial sobre Educação Artística.
- National Institute for Health and Care Excellence. (2014). *Psychosis and schizophrenia in adults: treatment and management*. United Kingdom: Author.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Nóvoa, António (2009). Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. *A Página da Educação*, 187, 14-19.
- Pinto J. M. e Pereira, V. B. P. (2008). *Desigualdades, Desregulação e Riscos nas Sociedades Contemporâneas*. Porto: Afrontamento
- Savla, G. N., Vella, L., Armstrong, C. C., Penn, D. L., & Twamley, E. W. (2013). Deficits in domains of social cognition in schizophrenia: a meta-analysis of the empirical evidence. *Schizophr Bull*, 39(5), 979-992.
- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). *A Democratização do Ensino em Portugal*. Em A. F. Costa, F. L. Machado & P. Ávila (Eds.), *Portugal no Contexto Europeu: Instituições e Política* (Vol. 1). Oeiras: Celta editora.
- Scottish Intercollegiate Guidelines Network. (2013). *Management of schizophrenia: A national clinical guideline*. Edinburgh: Author
- Spandler, H., Secker, J., Kent, L., Hacking, S., & Shenton, J. (2007). Catching life: the contribution of arts initiatives to recovery approaches in mental health *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing* 14(8), 791-799.
- Staricoff, R. (2004). *Arts in health: a review of the medical literature*. London: Arts Council England.
- Tandon, R., Nasrallah, H. A., & Keshavan, M. S. (2009). Schizophrenia, "just the facts" 4. Clinical features and conceptualization. *Schizophr Res*, 110(1-3), 1-23.
- Tandon, R., Nasrallah, H. A., & Keshavan, M. S. (2010). Schizophrenia, "just the facts" 5. Treatment and prevention. Past, present, and future. *Schizophr Res*, 122(1-3), 1-23.
- Vienne, P. (2005). Socialização e ressocialização: as políticas da educação para as classes populares. *Análise Social*, 176(40), 633-649.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL E PROBLEMAS DE EXTERNALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO

Alice Murteira Morgado¹ & Maria da Luz Vale Dias²

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

¹ alicemmorgado@gmail.com; ² valedias@fpce.uc.pt

Resumo

Os sintomas de externalização e internalização, embora distintos em natureza, apresentam complementaridades que têm sido amplamente discutidas em estudos com populações clínicas/delinquentes. Não obstante a relevância de estudos com populações particulares, tornam-se igualmente importantes análises no âmbito do desenvolvimento normativo na adolescência. O presente estudo procurou verificar a relação entre sintomas de internalização e externalização em adolescentes, assim como diferenças em aspetos de internalização entre jovens com maior e menor tendência para comportamentos antissociais. Coloca-se a hipótese de não só os indicadores de comportamento antissocial, mas também os referentes a ansiedade, depressão e isolamento poderem permitir distinguir entre jovens com maior ou menor tendência antissocial. Para a recolha de dados, foi solicitado o preenchimento das versões portuguesas do Youth Self-Report e do Child Behavior Checklist a uma amostra ocasional de 489 jovens da população geral e seus progenitores. Os resultados mostram correlações significativas entre os indicadores de comportamentos desviantes e os de ansiedade, depressão e isolamento. De igual modo, surgem diferenças estatisticamente significativas entre jovens com maior e menor tendência para comportamentos desviantes, tendo os primeiros obtido resultados significativamente mais elevados nos fatores de ansiedade, depressão e isolamento. Tais dados permitem evidenciar vulnerabilidades do ponto de vista da saúde mental dos jovens com maior tendência antissocial. É, pois, defendida a prossecução de estudos que envolvam as variáveis em causa, não só em populações caracterizadas por algum nível de patologia (por exemplo, jovens delinquentes, jovens com diagnóstico de doença mental, etc.) mas também na população geral, enquadradas no âmbito do desenvolvimento normativo na adolescência.

Palavras-Chave: internalização, externalização, comportamento, antissocial, adolescência

Introdução

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

De um ponto de vista desenvolvimental, a adolescência é entendida como um período caracterizado pela emergência de novas capacidades num processo de cariz transformativo e integrativo ao invés de meramente cumulativo, que permite aos indivíduos adaptarem-se ao meio envolvente e a si próprios (Morgado, Vale Dias & Paixão, 2013)

A adolescência, constitui, assim, um estágio único do desenvolvimento humano com características muito específicas, durante o qual os indivíduos procuram construir a sua identidade e autonomia ao mesmo tempo que se adaptam ao meio. Por outras palavras, simultaneamente a múltiplas e profundas mudanças físicas, cognitivas, morais e socioafetivas (Steinberg, 2009; Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho, & Fonseca, 2007), são colocados aos adolescentes diversos desafios fundamentais para um desenvolvimento adaptativo, de que são exemplos o estabelecimento de relações ajustadas com os pares, laços afetivos fora do seio familiar, representações do *self* e dos outros, identidade, autonomia, etc. Com efeito, para entendermos as mudanças socioafetivas é fundamental percebermos que uma das mais importantes tarefas na adolescência é a conquista da autonomia e, para a atingir, o adolescente altera a expressão comportamental do vínculo aos pais, que perdem o seu estatuto onisciente e onipotente e são chamados a ensaiar estratégias mútuas de poder e diferentes padrões de comunicação (Morgado & Vale Dias, 2013a). Assim, o desenvolvimento do adolescente continua a requerer os pais como pontos de referência embora surjam muitos novos investimentos centrados fora da família. Por outras palavras, cria-se, junto dos pares, a oportunidade de ensaiar novas formas de gestão emocional e afetos, de experimentar novos modos de relação e assim adquirir novas competências socioafetivas. Tudo isto vai estruturar no adolescente uma nova representação de si e dos outros. Considerando o desenvolvimento de todo o seu percurso, “a adolescência não pode mais ser considerada um processo que decorre por etapas, devendo, antes, ser vista como uma etapa longa, complexa e dinâmica, com diferentes momentos” (Oliveira & Pais, 2010, p.465).

Assim, este é também um estágio em que as realidades interna e externa do indivíduo se encontram em rápido e profundo desenvolvimento, sendo uma etapa crucial para a identificação de vulnerabilidades, promoção de um desenvolvimento adaptativo e

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

prevenção de comportamentos de risco. De facto, a adolescência é um período durante o qual a prevalência de comportamentos antissociais é particularmente elevada em comparação com outros momentos do ciclo de vida (cf. curva da idade do crime, Blonigen, 2010; Moffitt, 1993), surgindo, na literatura, diversas explicações para este fenómeno, quer de natureza biológica, quer sociológica ou psicológica (e.g. Blonigen, 2010; Farrington, 2007; Morgado & Vale Dias, 2013b; Tremblay, 2000). A este respeito, Moffitt (2006) defende que a prevalência e incidência de comportamentos antissociais são mais elevadas na adolescência por razões que se prendem com a própria percepção sobre a manifestação destes comportamentos nas diferentes etapas de vida: enquanto que na infância se trata de uma manifestação psicopatológica individual, na adolescência torna-se praticamente *normativa*, voltando novamente a ser psicopatológica na idade adulta. Tal facto parece dever-se a questões inerentes a este período de desenvolvimento humano: “receio que não poderemos entender a delinquência que se limita à adolescência sem primeiro entender os adolescentes” (Moffitt, 1993, p. 700). Segundo a autora, três aspetos, em particular, explicam o comportamento antissocial que se verifica apenas durante a adolescência: (1) “*intervalo*” de *maturidade* (*maturity gap*), ou seja, um “espaço” entre a infância e a idade adulta durante o qual os adolescentes se sentem capazes de tomar as suas próprias decisões e estabelecer relações significativas fora da família mas ainda não atingiram a independência social e financeira das suas famílias nem a capacidade de tomar determinadas decisões importantes; (2) *mimetismo social*, ou seja, a tendência para imitar os comportamentos dos outros, por vezes no sentido de parecer mais adulto ou com mais poder (associado ao intervalo de maturidade); e (3) *reforço*, ou seja, ações como o desafio da autoridade, parecer mais velho, adotar comportamentos de risco, poderão reforçar comportamentos desviantes que, neste estágio de desenvolvimento se afiguram particularmente instrumentais para simular um estilo de vida mais próximo da idade adulta.

Assim, torna-se fundamental compreender a relação entre sintomas de externalização (como comportamento agressivo e disruptivo, mentira compulsiva, declínio do rendimento escolar, problemas de atenção, fugas repetidas da escola ou de casa, abuso de substâncias, conduta antissocial) e sintomas de internalização (ansiedade, medos, depressão, evitamento social, isolamento, vinculação pouco seletiva,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

comportamento regressivo, automutilação, ideação suicida e tentativas de suicídio), já que, embora em diferentes graus, ambos podem estar na origem ou decorrer de comportamentos antissociais. Corrado e McCuish (2015), por exemplo, referem uma ligação entre isolamento social e solidão emocional com diversos problemas na adolescência, assim como uma relação entre défices comportamentais, afetivos, interpessoais e de estilos de vida e delinquência. Também Findlay, Girardi & Coplan (2006, p.348) sugerem que “efeitos negativos associados a comportamento agressivo poderão estar relacionados, em parte, com a incapacidade de jovens agressivos de perceberem ou interpretar adequadamente o feedback da sociedade”.

Neste âmbito – e embora distintos em natureza – problemas de externalização e internalização apresentam complementaridades e, muitas vezes, comorbilidade. Importa, portanto, verificar que sintomas poderão estar associados a que comportamentos (Corrado & McCuish, 2015). De facto, esta questão tem sido amplamente discutida em estudos com populações clínicas/delinquentes, nas quais frequentemente problemas de adaptação ao meio se traduzem não só em ansiedade, depressão e isolamento, mas também em comportamentos agressivos e desviantes com consequências severas para os indivíduos e para a sociedade (Morgado & Vale Dias, 2014). Não obstante a relevância de estudos com populações particulares, afiguram-se igualmente importantes análises no âmbito do desenvolvimento normativo na adolescência. Com efeito, como White e Renk (2012, p. 159) referem, “jovens que exibem problemas de comportamento de externalização poderão estar também a sofrer internamente (por exemplo, com ansiedade e depressão), resultando numa elevada comorbilidade entre problemas de comportamento de internalização e externalização”. A pertinência destes estudos com populações *normativas* de adolescentes encontra igualmente justificação em resultados de estudos relativos a situações de *bullying*. Alguns autores referem a existência de problemas de externalização e internalização associados a este fenómeno adolescente (Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000) e apontam para uma maior vulnerabilidade de jovens envolvidos em *bullying* no que diz respeito a psicopatologias futuras (Berger, 2007).

Metodologia

Hipóteses

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O objetivo da presente investigação foi o de, numa amostra de adolescentes da população geral, compreender se aqueles que apresentam tendências antissociais mais elevadas se encontram também mais vulneráveis a sintomas de internalização e externalização e, conseqüentemente, a problemas de saúde mental. Foram, assim, colocadas duas hipóteses com um propósito exploratório:

H1: Uma maior tendência para comportamentos desviantes na adolescência está relacionada com maior tendência para sintomas de ansiedade, depressão e isolamento.

H2: De um modo geral, jovens com maior tendência antissocial apresentam resultados significativamente mais elevados em indicadores de ansiedade, depressão e isolamento do que jovens com menor tendência antissocial.

Instrumentos

Tendo em consideração as hipóteses de investigação e no sentido de avaliar sintomatologia de internalização e externalização, foram aplicados inventários do sistema de Achenbach (1991a; 1991b) aos jovens que compuseram a amostra deste estudo e aos seus encarregados de educação. Em particular, foi aplicada aos jovens a versão portuguesa do *Youth Self-Report* (YSR, adap. Port.: Fonseca & Monteiro, 1999), da qual se analisaram os fatores “antissocial” ($\alpha=.78$), com itens relativos a comportamentos de crueldade, desobediência, lutas e ameaças; “ansiedade/depressão” ($\alpha=.87$), com questões acerca de emoções negativas em relação ao próprio, fraca aprovação social e valor; e “isolamento” ($\alpha=.72$), composto por questões relativas a timidez, vergonha, desconfiança, reserva, etc. No caso dos encarregados de educação, foi aplicada a versão portuguesa do *Child Behaviour Checklist* (CBCL, adap. Port.: Fonseca et al., 1994), considerando os fatores “oposição/imaturidade” ($\alpha=.85$), com questões relativas a birras, discussões, problemas de humor, comportamentos de desafio; “comportamento agressivo” ($\alpha=.69$), composto por itens sobre mentira, destruição de objetos, agressão, etc.; “depressão” ($\alpha=.78$), com itens relativos a solidão, emoções negativas, fraca autoestima e relações interpessoais; e “isolamento” ($\alpha=.64$), com itens sobre timidez, reserva e embaraço.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Foi, ainda, aplicado um questionário sociodemográfico com questões relativas às características dos indivíduos (idade, género e nível de escolaridade) e condições de vida (composição do agregado familiar, nível socioeconómico).

Participantes

Antes da recolha de dados foram realizadas as devidas notificações à Direção Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação e Ciência e à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), após as quais foram dirigidos pedidos de autorização aceites por três escolas do distrito de Coimbra. Foram incluídos na amostra todos os adolescentes e respetivos encarregados de educação, que deram o consentimento informado para a participação no estudo. Assim, dos 1217 pedidos efetuados, 40.18% obtiveram resposta positiva, sendo a amostra de natureza ocasional e composta por 489 sujeitos (39.5% rapazes e 60.5% raparigas) com uma média de idades de 12.61 anos, a frequentar a escola entre o 5º e o 12º anos de escolaridade e, predominantemente, de nível socioeconómico médio, como se pode verificar através da consulta da tabela 1.

Tabela 1.

Descrição da amostra

Características sociodemográficas	Frequência	%
Género		
Masculino	193	39.5%
Feminino	295	60.5%
Idade		
9	13	2.7%
10	81	16.6%
11	87	17.8%
12	66	13.5%
13	82	16.8%
14	68	13.9%
15	25	5.1%
16	40	8.2%
17	27	5.5%
Ano de escolaridade		
5	83	17.0%
6	94	19.2%
7	74	15.1%
8	75	15.3%
9	79	16.2%
10	23	4.7%
11	43	8.8%
12	18	3.7%
Nível socioeconómico		
Baixo	63	12.9%
Médio	243	49.6%

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Elevado

183

37.5%

Resultados

Para testar a primeira hipótese, foram realizadas correlações de Pearson entre os diversos fatores dos instrumentos analisados (“antissocial”, “ansiedade/depressão” e “isolamento” do YSR e “oposição/imaturidade”; “comportamento agressivo”; “depressão” e “isolamento” do CBCL). Os resultados obtidos encontram-se na tabela 2. e apontam no sentido da confirmação da hipótese inicial. Com efeito, de um modo geral, os fatores relacionados com comportamentos desviantes (“antissocial_YSR”, e “comportamento agressivo_CBCL”) apresentaram correlações positivas significativas com os indicadores de oposição/imaturidade, ansiedade, depressão e isolamento (reportados pelos pais e pelos próprios), das quais se destacam as correlações entre o fator “antissocial” e os fatores também auto-relatados “ansiedade/depressão” ($\rho = .40$) e “isolamento” ($\rho = .37$), e os fatores reportados pelos pais de “oposição/imaturidade” ($\rho = .24$) e “depressão” ($\rho = .17$). Destacam-se, ainda, a correlações entre o fator “comportamento agressivo”, reportado pelos pais, e os fatores, também reportados pelos pais, “oposição/imaturidade” ($\rho = .68$) “isolamento” ($\rho = .32$) e “depressão” ($\rho = .26$).

Tabela 2.

Correlações de Pearson

	AS_A	A/D_A	Isol_A	O/I_P	CA_P	Dep_P	Isol_P
AS_A	1	.40**	.37**	.24**	.37**	.17**	.06
A/D_A	.40**	1	.63**	.16**	.08	.58**	.22**
Isol_A	.37**	.63**	1	.05	.02	.48**	.27**
O/I_P	.24**	.16**	.05	1	.68**	.38**	.54**
CA_P	.37**	.08	.02	.68**	1	.26**	.32**
Dep_P	.17**	.58**	.48**	.38**	.26**	1	.58**
Isol_P	.06	.22**	.27**	.54**	.32**	.58**	1

** $p = .01$; * $p < .05$

NOTAS: AS_A (Antissocial_YSR); A/D_A (Ansiedade/Depressão_YSR); Isol_A (Isolamento_YSR); O/I_P (Oposição/Imaturidade_CBCL); CA_P (Comportamento Agressivo_CBCL); Dep_P (Depressão_CBCL); Isol_P (Isolamento_CBCL)

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A segunda hipótese foi testada através de um teste T de student para diferença de médias entre amostras independentes. Os grupos para comparação foram definidos com base no resultado médio da amostra nos fatores “antissocial” do YSR e “comportamento agressivo” do CBCL, de forma a obter comparações relativas a tendências desviantes reportadas pelos próprios, mas também reportadas pelos seus pais. Assim, os sujeitos que obtiveram resultados superiores a um desvio-padrão acima da média da amostra total no fator “antissocial” do YSR foram incluídos no grupo “+AS” e os restantes no grupo “-AS”, tendo o mesmo ocorrido no que concerne ao fator “comportamento agressivo” (“+CA”; “-CA”). A distribuição da amostra pelos grupos apresenta-se na tabela 3.

Tabela 3.
Tendências desviantes

	Média	Desvio-Padrão	Ponto de Corte	N > Ponto de corte	% > Ponto de corte
Antissocial_YSR	2.39	2.75	5.14	56	11.45%
Comportamento Agressivo_CBCL	1.43	2.05	3.48	57	11.66%

A tabela 4 apresenta as diferenças entre grupos nas outras medidas analisadas. Como se pode verificar, existem diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis (exceto no isolamento reportado pelos pais) quando os grupos comparados são de acordo com o fator “antissocial” (autorrelato). Em relação aos grupos divididos de acordo com os scores de “comportamento agressivo” (reportado pelos pais), apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas nos fatores “oposição/imaturidade” ($p = .00$), “depressão_CBCL” ($p = .04$) e “isolamento” ($p = .00$).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tabela 4.

Teste t de student para diferença de médias entre amostras independentes

Grupo	Variável	Média	Desvio Padrão	T	P
+AS	Ansiedade/Depressão_YSR	7.07	5.41	8.65	.00
-AS		2.74	3.24		
+CA	Ansiedade/Depressão_YSR	3.47	4.50	.38	.70
-CA		3.23	3.73		
+AS	Isolamento_YSR	7.81	3.17	5.91	.00
-AS		5.20	3.04		
+CA	Isolamento_YSR	5.44	3.51	-.23	.84
-CA		5.54	3.12		
+AS	Oposição/Imaturidade_CBCL	6.83	5.18	4.64	.00
-AS		4.04	3.97		
+CA	Oposição/Imaturidade_CBCL	10.43	4.83	13.84	.00
-CA		3.51	3.35		
+AS	Depressão_CBCL	3.55	2.80	3.53	.00
-AS		1.54	2.33		
+CA	Depressão_CBCL	2.66	2.66	2.09	.04
-CA		1.59	2.38		
+AS	Isolamento_CBCL	2.98	2.28	1.18	.24
-AS		2.59	2.01		
+CA	Isolamento_CBCL	3.76	2.57	4.41	.00
-CA		2.50	1.94		

Conclusões

Os resultados obtidos confirmam as hipóteses antecipadas. De facto, o presente estudo revela uma relação entre a maior tendência para comportamentos desviantes na adolescência e uma maior tendência para sintomas de ansiedade, depressão e isolamento, como ficou demonstrado pela existência de correlações significativas entre os indicadores de comportamentos desviantes e os de diversos problemas de internalização e externalização. Com efeito, a medida de comportamento antissocial apresentou associações com problemas de internalização como a ansiedade/depressão (reportada pelos pais e pelos próprios) e o isolamento (autorrelatado), mas também com manifestações de externalização reportadas pelos pais como é o caso da oposição/imaturidade e do comportamento agressivo. De igual modo, a medida de comportamento agressivo reportada pelos pais correlacionou-se positivamente com a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

oposição/imaturidade e com os sintomas de internalização também reportados pelos pais. Assim, comprova-se a existência de relações entre dimensões de internalização e externalização, demonstrando-se a coexistência de sintomas que, embora diferentes em natureza, parecem associar-se significativamente. Importa, por isso, aprofundar estes dados em estudos futuros no sentido de compreender se estas correlações refletem causalidades (uns problemas estão na origem de outros) ou, antes, uma comorbilidade derivada de alguma circunstância ou característica subjacente.

No que concerne à segunda hipótese, ficou também evidente a maior vulnerabilidade de jovens com maior tendência antissocial para outros sintomas de externalização (oposição/imaturidade) e internalização (ansiedade, depressão, isolamento). Todavia, importa ressaltar um dado que acreditamos ter alguma relevância: se os grupos definidos com base no autorrelato revelaram mais diferenças ao nível de problemas de internalização e externalização quer reportados pelos pais, quer pelos próprios, pelo contrário, quando a amostra foi organizada de acordo com os resultados obtidos no CBCL, apenas se verificaram diferenças significativas em fatores também reportados pelos pais. Tal facto poderá evidenciar algum nível de desconhecimento dos pais em relação aos comportamentos/sintomas dos seus filhos, dado que parecem estar menos relacionados com o que os filhos relatam. Assim, embora o relato dos pais seja fundamental para controlar, de algum modo, a subjetividade inerente ao autorrelato, estes testemunhos acabam por também nos revelar que, nesta fase de desenvolvimento – e provavelmente devido a um maior convívio dos filhos fora do seio familiar – parece existir uma discrepância entre as percepções dos pais e as dos filhos em relação às condutas e sintomas dos últimos. Tal implica a necessidade de recorrer a outras fontes de informação, como é o caso dos pares e dos professores, para obter uma perspetiva, o mais fidedigna e abrangente possível, da realidade. De igual modo, seria importante avaliar também as relações familiares em geral, e o grau de conhecimento/percepção que os pais efetivamente possuem das vivências interiores e exteriores dos seus filhos durante a adolescência. Com efeito, importa não esquecer, tal como referido anteriormente, que uma das tarefas desenvolvimentais na adolescência envolve, precisamente, uma mudança nos padrões de comunicação e relação com os pais a par de muitos e novos investimentos relacionais fora da família,

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Não obstante, ficam evidenciadas as vulnerabilidades do ponto de vista da saúde mental dos jovens com maior tendência antissocial, revelando a importância de intervenções vocacionadas para jovens da população geral no sentido de prevenir a escalada de problemas de internalização/externalização que poderá advir de certos tipos de comportamento considerados, como Moffit (1993) refere, quase *normativos* nesta etapa do desenvolvimento humano.

Fica, pois, clara a importância de uma maior exploração teórica e empírica desta temática junto de populações sem historial de delinquência ou psicopatologia, ou seja, no quadro do desenvolvimento normativo na adolescência e seguindo uma abordagem holística. Com efeito, “a plasticidade e a adaptação à doença e ao *stress* são fatores chave do desenvolvimento normal. Quer dizer, à medida que crescem, forçoso é que as crianças esperem encontrar certo grau de trauma e adversidade, que exigem adaptação e reação da sua parte” (Rutter, 2010, p.30). Não esquecendo as populações mais críticas, importa, por isso, ter em consideração que “as intervenções na adolescência que previnam ou remedeiem as consequências dos erros dos jovens poderão ir longe na melhoria da saúde, riqueza e segurança pública da população” (Moffitt et al., 2011, p.2697) pelo que se torna imperativo analisar os problemas de internalização e externalização numa lógica preventiva, sobretudo a um nível primário.

Referências bibliográficas

- Achenbach, T.M. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont: Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. (1991b). *Manual for the Youth Self-Report and profile*. Burlington, VT: University of Vermont: Department of Psychiatry.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27, 90-126. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Blonigen, D. M. (2010). Explaining the relationship between age and crime: Contributions from the developmental literature on personality. *Clinical Psychology Review*, 30, 89-100. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2009.10.001>
- Corrado, R. R., & McCuish, E. C. (2015). The contribution of mental health disorders to antisocial behavior pathways. In J. Morizot & L. Kazemian (eds.), *The development of criminal and antisocial behavior* (pp. 365-378). Switzerland: Springer International. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-08720-7_23
- Farrington, D. P. (2007). Origins of violent behavior over the life span. In D. J. Flannery, Vazsonyi, A. T., & Waldman, I. D. (eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 19-48). New York: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816840.003>
- Findlay, L., Girardi, A., & Caplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347-359. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009>
- Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: O Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas de comportamento em crianças e adolescentes: O Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. Retrieved from: <http://psycnet.apa.org/journals/rev/100/4/674/>
- Moffitt, T. E. (2006). A review of research on the taxonomy of life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In F. T. Cullen, J. P. Wright, & K. R. Blevins, *Taking stock: the status of criminological theory*. (pp. 277-311). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816840.004>
- Moffitt, T. E. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2683-2698. doi: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Morgado, A. M., & Vale Dias, M. L. (2013a). Antisocial behaviours in adolescence: The role of family environment. In P. Kiprianos (Ed.), *Paper proceedings of the 15th biannual AIFREF network international conference* (pp. 38-44). Patras: University of Patras.
- Morgado, A. M., & Vale Dias, M. L. (2013b). The antisocial phenomenon in adolescence: What is literature telling us? *Aggression and Violent Behavior*, 18 (4), 436-443. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2013.05.004>
- Morgado, A. M., & Vale Dias, M. L. (2014). Adolescência e delinquência: Variáveis significativas para a construção de um modelo explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(1), 278-292. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150122>
- Morgado, A. M., Vale Dias, M. L., & Paixão, M. P. (2013) O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 2(31), 129-144.
- Oliveira, M., & Pais, L. G. (2010). Tomada de decisão na adolescência: Do conflito à prudência. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças e adolescentes: Uma abordagem multidisciplinar* (pp.419-475). Coimbra: Almedina

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Rutter, M. (2010). Significados múltiplos de uma perspectiva desenvolvimentista em psicopatologia. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças e adolescentes: Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 27-68). Coimbra: Almedina
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00146-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00146-0)
- Steinberg, L. (2009). Adolescent development and juvenile justice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 459-485. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.032408.153603>
- Taborda Simões, M. C, Vale Dias, M. L., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Adolescence – Portugal. In J. J. Arnett (Ed), *International Encyclopedia of Adolescence*. Vol.2 (pp. 795-812). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/016502500383232>
- White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. *Journal of Family and Child Studies*, 21, 158-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-011-9459-y>

CULTURA, EXPERIÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL EM ABORDAGENS CURRICULARES SENSÍVEIS À IDENTIDADE NÃO OSTENSIVA

S. Cristina Pinto¹, & Francisco Sousa²

¹ CeIED (Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal), spinto.cristina@gmail.com

² Universidade dos Açores (Angra do Heroísmo, Portugal) e CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), fsousa@uac.pt

Resumo

O presente texto resulta da afluência de pensamentos e da intencionalidade educativa que subjaz a (alguns dos) projetos de investigação realizados pelos autores e que agora se fazem convergir.

Enquanto investigadores e professores preocupa-nos o alheamento de certos alunos em relação a determinados conteúdos curriculares e, no limite, à escola em geral. Tal inquietação impele-nos a estudar questões de relevância curricular, tendo um dos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

investigadores trabalhado com uma equipa que recorreu à metodologia da investigação ação colaborativa para estudar problemas curriculares, fazendo assim emergir o projeto “Investigação para um Currículo Relevante” (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013).

Por um lado, a inovação curricular praticada nos mencionados projetos favorece o protagonismo dos professores enquanto decisores curriculares, reconhecendo a relevância do currículo a nível local, no sentido de promover aprendizagens significativas nos alunos, que vão ao encontro não só das suas necessidades, interesses e expectativas, mas essencialmente da(s) identidade(s) e experiências vivenciadas.

Por outro lado, esta inovação curricular implementada por professores beneficia o desenvolvimento (refletindo-se também neste procedimento a forma como os docentes se envolvem a nível) curricular, tal como a asserção das suas identidades profissionais, exemplificada a partir da investigação sobre as suas práticas pedagógicas, que neste escrito surgem a partir de narrativas profissionais. Estas últimas constituem-se como recortes de experiências que ajudam o sujeito na reafirmação da sua profissionalidade docente, no sentido da conscientização da identidade profissional e da assunção do papel de professor investigador, tal como estudado pela investigadora que também é autora deste escrito.

Os principais objetivos do trabalho são: compreender formas de apropriação curricular da identidade cultural dos alunos, especialmente nas suas formas menos ostensivas; relacionar as dimensões de cultura, identidade, políticas e práticas de inclusão com as teorias curriculares.

Nos estudos mencionados, o ponto de partida do professor (isto é, do trabalhador curricular) é a experiência dos alunos e não a classificação dos estudantes por categorias, considerando-se assim a identidade não ostensiva, ou seja, a identidade que não se define por características enquadráveis em categorias como raça, etnicidade, religião, género e orientação sexual – logo mais difícil de identificar visualmente. Importa perceber se os critérios usados com os alunos dos ensinos básicos e secundário abordados no primeiro estudo são também usados entre pares na reconstrução da identidade profissional dos professores, no que concerne ao respeito pelas experiências, inclusão social, aceitação da identidade pessoal e cultural do professor, e ao (possível) assentimento de identidades não ostensivas entre professores em contexto de ensino superior.

Palavras-chave: cultura, currículo, experiência, identidade não ostensiva, inclusão social.

Notas introdutórias do(s) estudo(s)

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma série de reformas no setor educativo, que têm convergido numa tendência para a adoção de modelos de gestão cada vez mais autoritários e concentracionários, para a promoção de políticas favoráveis à privatização da escola (Lima & Afonso, 2002; Barroso, 2003) e ao estreitamento curricular, impulsionado pela sobrevalorização de exames e outras provas de avaliação externa (Pacheco & Pestana, 2014).

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

São tomadas por objeto as subjetividades e as dinâmicas de regulação social presentes em micro ou meso contextos de educação e/ou as orientações e modalidades de atuação da autoridade pública, equacionando o conflito sobre os “mandatos” atribuídos ao sistema educativo e diferentes visões da educação.

Neste contexto, posicionar a cultura como eixo central do currículo é um desafio para as escolas. Construir o currículo nesta perspectiva demanda do professor / educador sensibilidade cultural na enunciação de objetivos, na gestão de conteúdos e na definição de estratégias de ensino e de avaliação. Acredita-se que essas mudanças não se circunscrevem aos professores, mas estendem-se a toda a comunidade educativa, convocando valores inclusivos na orientação das decisões sobre as políticas e as práticas diariamente desenvolvidas nas salas de aula e na escola como um todo.

Pela ordem de motivos supramencionados, entende-se que é primordial incentivar um debate reflexivo e conscientizado, tendo por base, por um lado, o *curriculum* nacional e, por outro, a forma como a escola tende (ou não) a articulá-lo *in loco* com a(s) identidade(s) e as experiências dos/as estudantes, incluindo-as de forma efetiva na comunidade educativa e na sociedade. Por outras palavras, propomo-nos mediar possíveis diálogos entre teorias curriculares e processos de inclusão em educação.

A revisão da literatura aponta para o facto de o currículo apresentar dimensões compatíveis com o referencial conceitual da inclusão, segundo o qual esta última se constitui no fundamento básico de democratização da escola e de práticas educacionais. Por sua vez, as análises a respeito dos processos de exclusão – que fundamentam as preocupações perante a defesa da inclusão – podem ser obtidas por meio da consideração das seguintes dimensões de análise / intervenção, de entre outras possíveis: reinvenção de culturas, no sentido do seu progresso e superação; desenvolvimento de políticas; implementação de práticas inovadoras e inclusivas nas escolas.

Nesta perspectiva, ao indagar a compreensão dos processos de inclusão na escola, deparamo-nos com uma categoria nuclear: a identidade. Assumindo que uma das finalidades da ação educativa é a de que o/a estudante aprenda a atribuir significados e a agir autónoma e socialmente, um currículo baseado em princípios de inclusão não dispensa a mobilização de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, e a adoção de valores; bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

um indivíduo que deverá julgar e (inter)agir de forma racional. Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm estado sujeitos a discriminações, das quais se destacam as motivadas por questões de gênero, raça e orientação sexual.

As concetualizações já aqui esboçadas relacionam-se com o estudo de vários fenómenos, incluindo a avaliação de competências nas escolas dos ensinos básico e secundário (concebida, cada vez mais, em função dos resultados dos exames e dos *rankings* nacionais); a inclusão ou exclusão social; e a (a)tenção atribuída (ou não) por parte dos docentes à concetualização das identidades não ostensivas dos/as estudantes, aquando da implementação dos *curricula* nas salas de aula.

Contextualizar o currículo, discutir a sua relevância...

Como sublinha Roldão (2013), a relevância curricular é um fenómeno multidimensional, sendo que o próprio currículo escolar consiste num conjunto de aprendizagens cuja relevância é reconhecida pela sociedade. No entanto, devido às mudanças às quais a sociedade está sujeita, o grau de relevância social de determinadas aprendizagens é variável, ou seja, mudanças menos velozes no sistema educativo do que na sociedade em geral podem implicar diminuição da relevância de alguns conteúdos curriculares.

Mesmo quando a relevância social de determinadas aprendizagens se perpetua, há algum risco de as comunidades educativas a perderem de vista, na medida em que o conforto das rotinas e da tradição as dispensa frequentemente de justificar a inclusão dessas mesmas aprendizagens no currículo. Por isso, a relevância curricular depende bastante do protagonismo dos professores enquanto decisores curriculares, capazes de garantir o contínuo reconhecimento da relevância do currículo a nível local.

O reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos pode ser bastante facilitado pela contextualização curricular, que tem vindo a assumir um lugar central nos debates sobre o ensino e a aprendizagem. Esta centralidade configura a contextualização como prática curricular relevante, suscetível de melhorar as aprendizagens dos alunos e de promover o sucesso educativo. Por um lado, ao relacionar os conteúdos com as realidades sociais e culturais dos alunos, a contextualização facilita

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

a construção de significados e a atribuição de sentido(s) ao que se ensina na escola. Por outro lado, a contextualização curricular possibilita o desenvolvimento de um currículo adequado aos interesses, às expectativas, às necessidades e aos êxitos dos alunos.

Foi precisamente tendo por base os pressupostos mencionados que se desenvolveu recentemente um projeto de investigação na Universidade do Porto, no qual participaram também investigadores das Universidades do Minho, de Lisboa e de Aveiro, com a finalidade de “Contextualizar o saber para melhorar os resultados” (PTDC/CPE-CED/113768/2009), através da análise do conceito de “contextualização curricular” em discursos político-legais, académicos e em práticas curriculares.

De acordo com os investigadores (Leite, Fernandes, Mouraz, Morgado, Esteves, Rodrigues, Costa, & Figueiredo, 2011), a revisão da literatura permite construir um entendimento de que a “contextualização”, independentemente do modo como é efetivada, constitui um meio para aproximar os processos de ensino às realidades sociais e culturais dos alunos, dando sentido e significado às aprendizagens que realizam. A opção por esta prática parece também configurar um caminho que conduz a processos curriculares mais igualitários, no quadro dos princípios de uma educação inclusiva, onde todos detenham iguais possibilidades de alcançar sucesso, realizando aprendizagens e desenvolvendo competências pessoais e sociais.

Neste enalço, Morgado, Leite, Fernandes, Mouraz e Figueiredo (2012) explicitam que os discursos políticos sobre educação em Portugal fazem algumas referências a aspetos ligados à contextualização curricular, nomeadamente a adequação dos saberes às características dos alunos, a adequação dos saberes aos contextos e as diferentes abordagens pedagógicas dos professores. Para os autores, a contextualização curricular deve assentar em práticas pedagógicas diferenciadoras que favoreçam a aprendizagem e fomentem dinâmicas na sala de aula, que respondam às necessidades, aos interesses, às expectativas, aos ritmos e aos estilos diferenciados dos alunos, à luz de algumas ideias chave: i) o currículo deve ser adaptado de acordo com o contexto em que é lecionado, isto é, de acordo com as características do local, incluindo os traços culturais, os hábitos de vida, os costumes e os saberes dos quotidianos do local; ii) o currículo deve desenvolver-se em contacto com a realidade conhecida e vivida pelos alunos, permitindo que os conteúdos escolares se relacionem com situações de vida real.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

A referida aproximação só é possível se os professores assumirem uma postura crítica perante o currículo prescrito a nível central, o que implica uma rutura com uma lógica de aplicação uniforme do mesmo independentemente dos contextos, ou seja, a assunção da autonomia curricular. De acordo com Morgado, Leite, Fernandes e Mouraz (2013), a autonomia curricular é a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos alunos e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação. Por sua vez, os últimos autores, corroborando Roldão (1999), explicitam que gerir o currículo é decidir a melhor forma de produzir a aprendizagem pretendida ou, por outras palavras, a gestão é a concretização da autonomia curricular. Os autores deste estudo apontam a necessidade de os professores assumirem protagonismo em matéria de decisão curricular.

Ainda Morgado, Leite, Fernandes e Mouraz (2013) inferem que a obrigatoriedade de cumprimento dos programas torna evidente que o recurso a práticas de contextualização e articulação curricular depende da capacidade de decisão dos professores. Independentemente de os processos de contextualização promoverem a articulação, ou de a articulação promover a contextualização, os discursos dos professores das três Escolas Secundárias com bons resultados escolares estudadas no contexto do mencionado projeto de investigação demonstram que a sua capacidade de decisão é determinante nas práticas curriculares que desenvolvem.

Já no que concerne às “práticas de contextualização curricular” num “estudo comparativo entre as disciplinas escolares”, Mouraz (2013) aponta para o facto de o fundamento curricular das práticas pedagógicas oscilar entre a contextualização e a centração nos conteúdos e controle externo. O fundamento curricular das práticas pedagógicas não diferencia, de forma clara, as disciplinas estudadas. Apenas a importância do local parece ser irrelevante para a Matemática e tem lugar modesto nas outras disciplinas (Português, Biologia e Geologia, Física e Química). No discurso dos professores e dos alunos, as práticas de contextualização curricular assumem eficácia porquanto tornam mais fácil e motivante a aprendizagem e cumprem uma finalidade da

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

educação, que é a de formar para a imprevisibilidade e para a resiliência.

Admitindo que a avaliação das escolas influencia a organização e do desenvolvimento do currículo, Leite, Fernandes e Mouraz (2012) notam que as escolas atendem a tal dimensão. Estas autoras, com base nos trabalhos de investigação que têm desenvolvido e noutros estudos, consideram que as escolas procuram criar condições para processos curriculares que assegurem uma pedagogia personalizada e que sejam, por conseguinte, promotores de maior justiça curricular e social.

Fernandes (2013), ao estudar as ordens de motivos que justificam o sucesso escolar, apresenta evidências de que o sucesso escolar dos alunos depende muito do seu empenho, motivação e interesse nos conteúdos das disciplinas. As características e empenho dos professores são fatores determinantes no sucesso dos alunos. A cultura escolar de atenção aos alunos, a criação de condições para estudar e o contínuo estímulo ao estudo são também considerados fatores fundamentais.

Em resposta à questão de partida “As lideranças intermédias e a articulação curricular promovem a contextualização do currículo?”, Morgado (2013) conclui que as lideranças intermédias e a articulação curricular têm facilitado a contextualização do currículo, ainda que os professores reconheçam que muito do que tem sido feito a esse nível seja mais do foro do seu trabalho colaborativo com os pares que desenvolvem práticas de articulação e contextualização do currículo do que da influência que os “líderes” têm desempenhado nesse processo. Em suma, embora se reconheça que têm estado a ser dados passos significativos no campo da articulação e da contextualização do currículo, existe ainda algum caminho a percorrer para que estas sejam uma realidade nas nossas escolas.

Se a aprendizagem implica a atribuição de significados à realidade e a realização de aprendizagens significativas requer a contextualização do currículo, tendo em conta as experiências dos alunos, as práticas de ensino promotoras da aprendizagem significativa são moldadas pela forma como cada professor assume a sua profissionalidade. Se é desejável que o aluno atribua aos conteúdos curriculares significados enraizados na sua experiência pessoal e escolar, não é menos desejável que o professor atribua às suas práticas pedagógicas significados enraizados na sua experiência pessoal e profissional. As narrativas constituem um meio privilegiado de explicitação desses significados.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Enquanto forma de organização do discurso e método de investigação, a narrativa tem potencial para ajudar os profissionais de diversas áreas, incluindo os professores, a encontrarem mais sentido(s) nas suas carreiras, assim contribuindo para a valorização da atividade docente (Sachs, 2001; Marçal, Klein, Pinheiro, Sadalla & Prado, 2009) e para a construção da identidade profissional coletiva do professor (Sachs, 2001).

Através do método narrativo reconstrói-se o passado, reforça-se a consciência do presente e perspectiva-se o futuro. No caso particular da educação, a explicitação desse percurso reflexivo contribui para a construção da “memória social dos professores”, que ajuda a conhecer o que é específico da profissão docente (Batista, 2005, p. 132), o que pode favorecer o reforço da posição estratégica e do prestígio social do professor (Lima, 1996).

Para que as narrativas contribuam, efetivamente, para uma maior dignificação da profissão docente, é necessário que sejam organizadas com a preocupação de conferir “unidade à diversidade de experiências” (Batista, 2005, p. 133). Ao mobilizarem dados gerados a partir de experiências de vida diferentes mas com fortes traços comuns, contribuem para o desenvolvimento dos processos de identidade do grupo social a que o professor pertence (Freitas & Galvão, 2007).

A elaboração de narrativas pode ajudar a clarificar problemas com que os professores frequentemente se deparam, incluindo os de natureza curricular, na medida em que estimula a explicitação de valores, perspectivas e crenças que atuam nas concepções atuais do docente acerca do ensino, da profissão docente e do currículo.

Este método permite a realização de análises contextualizadas de determinados acontecimentos ricos em detalhes que se revelam marcantes e que desta forma são colocados em evidência, mas poderiam escapar a análises realizadas no contexto da aplicação de outros métodos (Freitas & Galvão, 2007). Entre esses acontecimentos, incluem-se situações que requerem o exercício de competências de gestão curricular.

A celeridade com que os acontecimentos ocorrem na escola impõe algumas dificuldades à organização do pensamento e à redação de narrativas (Marçal, Klein, Pinheiro, Sadalla, & Prado, 2009). Contudo, é possível progredir de referências episódicas a determinadas experiências para histórias com fio condutor e para histórias de vida que se constituem, elas próprias, como meios de concretização de uma forma

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

particular de aprendizagem – a aprendizagem narrativa (Goodson, Biesta, Tedder, & Adair, 2010).

As narrativas elaboradas por professores estão carregadas de referências a problemas práticos, o que evidencia as responsabilidades que os profissionais do ensino têm continuamente de assumir perante situações nas quais “não há conhecimento prévio nem dos problemas nem das soluções, que emergem do ato de tentar compreender e melhorar a prática” (Parker, 2004, p. 453). A resolução ou a atenuação desses problemas requer competências de trabalho curricular, entendido como esforço de resposta a questões relacionadas com o que ensinar a quem – um esforço desenvolvido no pressuposto de que, como notou Schwab (1970), essa resposta muitas vezes não é propiciada pela teoria, enquanto conjunto de princípios formulado em abstrato e nem sempre aplicável a certas situações concretas.

A atenção à diversidade cultural, no contexto de uma escola inclusiva, é uma das razões pelas quais nem sempre é óbvio o que deve ser ensinado a determinados alunos. Um trabalho curricular sensível à diversidade cultural implica o desenvolvimento de formas de apropriação curricular da identidade cultural dos alunos. Prestamos especial atenção a identidades menos focadas pela generalidade dos trabalhos de investigação, considerando que grande parte da literatura académica dedicada à relação entre cultura e currículo tem analisado a diversidade cultural a partir de um conjunto de grandes categorias, num “reducionismo identitário” (Canen, 2005) que destaca questões de raça, género e orientação sexual, obscurecendo a “identidade não ostensiva” (Sousa, 2008, 2013), ou seja, as características das minorias menos numerosas, menos visíveis e menos audíveis na produção de discursos reivindicativos.

Design metodológico

O projeto *Investigação para um Currículo Relevante* (ICR) situa-se num conjunto alargado de projetos de investigação curricular colaborativa, assente em princípios de integração curricular – conceito bastante próximo do de relevância curricular –, e de valorização do conhecimento produzido pelos professores enquanto trabalhadores curriculares.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Sendo a investigação ação a metodologia dominante na generalidade dessas iniciativas e no projeto ICR em particular, impõe-se a necessidade de uma reflexão sobre essa abordagem, particularmente adequada a contextos de investigação colaborativa, relacionando a dimensão metodológica da investigação com a dimensão ética e defendendo uma conceção da investigação ação como processo emancipador.

A implementação do projeto ICR aconteceu em algumas salas de aula das ilhas da Terceira e de São Miguel (Açores, Portugal), nos três ciclos do ensino básico e em diversas áreas curriculares, no sentido de promover um maior reconhecimento, por parte dos alunos, da relevância do currículo.

No presente texto são exploradas linhas de convergência entre o trabalho desenvolvido no contexto do projeto ICR e os resultados de uma pesquisa exploratória centrada em narrativas do quotidiano docente (Ferreira, Pinto, & Teixeira, 2013). A investigação abarca a linha temporal de um ano letivo (2011/12), altura em que Beatriz exerce as funções subjacentes à categoria de Professora Adjunta Convidada num Instituto Politécnico privado, localizado no norte de Portugal, especificamente a leção de Unidades Curriculares ligadas ao acompanhamento, à supervisão e à orientação de estágios no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação surge a partir da articulação de dados empíricos (narrativas) e de revisão da literatura. Os resultados são, assim, obtidos a partir de múltiplas fontes, incluindo diálogos, *e-mails* e mensagens escritas via telemóvel (SMS).

A partir desta consciencialização, seriam várias as facetas do objeto de estudo que poderiam ser abordadas. Optámos por abordar esse objeto cruzando lógicas e ângulos de análise que se situam numa linha de continuidade com o trabalho anteriormente desenvolvido pelos autores. Estas múltiplas visões, que concorrem para o entendimento da realidade educativa, consideram partes do todo educacional numa articulação espiralada, em que uma dimensão conduz a outras e se imbrica nas demais. Neste seguimento, inquietam-nos questões que – embora se interrelacionem em forma de anel recorrente e concorram para a problematização da temática e da sua compreensão – surgem numa dupla multidimensional:

- i) Que relação existe entre determinados aspetos da experiência e da

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

identidade do/a aluno/a, e certos conteúdos curriculares? Como abordar esses conteúdos de forma a evidenciar a importância dos mesmos no contexto dessa experiência?

- ii) De que modo os significados partilhados nas interações das salas de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades dos/as estudantes que se estão a construir, desconstruir e/ou reconstruir? Deveria ou poderia ser diferente? Como?

Investigação para um currículo relevante e sensível a todas as identidades

Na tradição curricular portuguesa, fortemente centralista, o currículo tende a ser encarado como um objeto construído pelo poder político e reproduzido localmente de forma acrítica, apesar dos discursos que apelam à sua adaptação à realidade de cada comunidade educativa. Mais do que um esforço de adaptação curricular, o projeto ICR foi um convite à “curricularização” das experiências dos alunos, a partir do conhecimento que, sobre estas últimas, foi possível construir analisando dados já existentes nas escolas e dados, complementarmente, recolhidos pela equipa de investigação ação.

Em resposta a esse convite, notou-se a asserção de identidades até então pouco conhecidas. Na dimensão mais investigativa do projeto, é especialmente notável o caso de uma aluna que reivindicou uma maior participação na produção de dados a analisar, visando o seu aproveitamento curricular. Essa reivindicação foi verbalizada de forma bastante assertiva: “Eu também quero ser entrevistada!”. Na dimensão mais estritamente curricular, destaca-se a integração de múltiplos aspetos da experiência dos alunos na abordagem a diversos conteúdos. Por exemplo, uma professora organizou grande parte do trabalho curricular em torno da elaboração de histórias com os alunos, outra professora convidou os seus alunos a caracterizarem fenómenos naturais a partir dos testemunhos dos seus avós sobre o terramoto de 1980, e um professor abordou conceitos matemáticos a partir de narrativas de alguns alunos sobre o trabalho dos seus pais enquanto ajudantes de pedreiro. Estas experiências permitiram uma maior identificação de muitos alunos, inicialmente alheados, com o currículo, ou seja, uma projeção curricular das suas identidades não ostensivas.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Construção de narrativas reveladoras da identidade e do (des)envolvimento profissional dos professores

Uma das formas mais interessantes de promover o desenvolvimento profissional dos professores, numa perspetiva de investigação sobre a sua própria prática pedagógica, consiste na construção de narrativas reveladoras da sua identidade profissional. Então, uma investigação orientada para a elaboração de narrativas profissionais constitui uma excelente oportunidade para a tomada de consciência de aspetos fundamentais, mas nem sempre explícitos, da identidade profissional. É desta problemática que se dá conta no final deste texto, em que a narradora vai construindo, desconstruindo e reconstruindo a sua identidade profissional e pessoal, através da invocação das suas histórias de vida, também elas (re)construídas.

Mesmo que o conceito de professor investigador não constitua uma novidade, *per se*, em Portugal, a sua apropriação tem estado circunscrita ao plano teórico e a um número relativamente reduzido de projetos de pequena e de média escala, pelo que continua a existir uma ampla margem para a sua exploração em prol da afirmação do profissionalismo docente e da construção de um currículo cuja relevância seja maximizada e amplamente reconhecida. Por isso, vale a pena divulgar e debater iniciativas de investigação curricular colaborativa. As reflexões e os relatos constantes neste escrito são representativos do compromisso dos autores em participar nesse esforço de divulgação e debate.

À luz dos pressupostos já aqui enunciados, Beatriz revê-se nas e sobre as suas narrativas, no sentido em que as histórias de vida são concebidas como “uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem”, sendo que a “abordagem formativa” da “experiência”, também ela “formadora”, acaba por mobilizar “todo um trabalho de reflexividade sobre a sua identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias”. Logo, a experiência formadora surge “como processo de transformação e atribuição de sentido. Implica uma articulação entre actividade, sensibilidade, afectividade e raciocínio” (Gomes *et al.*, 2006, pp. 29-32).

Infere-se a necessidade de trabalhar reflexivamente nas experiências vivificadas pela docente, pelo facto de o seu ambiente de trabalho parecer evidenciar características de solidão no que concerne à relação ou interação entre pares, mas também de

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

solidariedade relacional com os seus alunos. Estes últimos permaneceram como ‘andaimes’ na edificação da sua identidade pessoal e profissional.

Assim, sublinham-se e desenham-se as categorias do discurso experienciado por Beatriz, a partir das concetualizações de Coleta e Miranda (2001) e de Redinha (2003), assim como da análise de conteúdo dos dados empíricos, apresentando-se narrativas que representam ambientes de trabalho, reveladoras de episódios de solidão *versus* solidariedade, de (in)satisfação e de (des)crença académica, transcritos em excertos de narrativas (de 1 a 10), que desembocam nas categorias explicitadas no quadro 1.

Quadro 1 – Narrativas vividas / descritas e respetivas categorias

Categorias	Narrativas
Incumprimento do direito à confiança	Aquando da entrada na instituição, Beatriz depara-se com um ambiente que nada fazia supor a possível existência de mal-estar institucional, muito embora não seja claro o ambiente de colegialidade. Diversas vezes, Beatriz presencia um clima de formação envolto em secretismo, isto é, os processos e os procedimentos não são claros à partida e esta teve que os descobrir por si própria ou apoiar-se na informação dos seus alunos. (Narrativa 1)
	A colega Ester, membro da Coordenação do Mestrado, entrega na Direção uma reclamação, acusando Beatriz de desrespeitar a hierarquia em atos de Defesa Pública de Mestrado, em que esta última é orientadora. Esta queixa / reclamação fundamenta e documenta, assim, o facto de Ester se recusar a presidir aos restantes júris em que Beatriz estaria presente como arguente (orientadora e supervisora dos mestrandos), devido ao facto de Beatriz não corroborar todos os pontos de vista de Ester, mesmo que as posições de Beatriz fossem as únicas previstas nos normativos interno-legais em vigor na instituição. Por conseguinte, essas Defesas são alteradas em termos de data (atrasando o processo de finalização do Mestrado de 31 alunos, em cerca de 2

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Delação agressiva	meses) e também são nomeados outros Presidentes do Júri, sem se ter estabelecido um diálogo com Beatriz. De acrescentar que a colega Ester, (com grau de licenciatura tirado na instituição onde ambas trabalham), insurge-se sobre o desempenho profissional de Beatriz, pretendendo atingir / desrespeitar / desautorizar / injuriar a última, com comentários depreciativos acerca do acompanhamento e do trabalho de orientação, culminando com a atribuição de baixas classificações, única e exclusivamente, aos alunos de Beatriz e não aos alunos de outras orientadoras. Tal procedimento foi repetido pelos outros dois elementos da coordenação do Mestrado, em todas as defesas de Relatórios Finais de Estágio dos seus alunos. A colega Ester não consegue congrega provas documentais ou físicas da acusação; pelo contrário, os alunos envolvidos nas aludidas defesas têm a iniciativa de reunir com a direção e com Ester (que é também sua professora) para afirmar / denunciar que a sua orientadora estava a ser desprestigiada / desacreditava publicamente ao nível do seu trabalho de orientação / supervisão de estágio, apesar de, na opinião dos alunos, a professora Beatriz ser um exemplo de vida: desempenho com profissionalismo, não só a nível académico, como interpessoal e de fortes relações humanas. (Narrativa 2)
Comentários depreciativos e preconceituosos	Ao telefone, e na presença de Beatriz, a Coordenadora de Departamento, Dália, referia-se à primeira dizendo: “essa pessoa não tem valor nenhum, nem a sua opinião é tida em conta no Instituto”, incitando a Diretora do Centro de Estágio V. (no qual Beatriz era supervisora) a apresentar uma queixa formal no Instituto. (Narrativa 3)

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tratamento discriminatório e excludente	<p>Percebe que existem reuniões formais e informais entre colegas do mesmo Departamento, das quais Beatriz não tem conhecimento. (Narrativa 4)</p> <p>Sabe pelas alunas que está a decorrer formação interna e tal não lhe é comunicado pelas colegas e/ou Coordenadora, mas sim por conversas informais com as alunas e por correio eletrónico. (Narrativa 5)</p> <p>No refeitório assiste-se a um ambiente físico de separação e exclusão. (Narrativa 6)</p> <p>Face a um episódio de doença (já provocada por este mal-estar profissional), nenhum dos membros da instituição (quer colegas, quer superiores) revela interesse em saber o que se passa com Beatriz. (Narrativa 7)</p> <p>Não renovação de contrato, sem qualquer tipo de justificação. (Narrativa 8)</p>
Proibição de realizar tarefas pedagógicas	<p>Desde o término do 1.º semestre, não é atribuída qualquer tipo de tarefa (quer letiva quer não letiva). Beatriz encontra-se no gabinete partilhado com a Coordenadora, sem que esta última, praticamente, comunique ou sorria de forma espontânea. (Narrativa 9)</p>
Inibição de desenvolvimento profissional	<p>Indeferimento de autorização para frequentar várias formações (congressos e seminários). A não resposta, e portanto a ignorância de sucessivos <i>e-mails</i> ao longo do ano letivo, foi sentida como uma negação. (Narrativa 10)</p>

Face à vivência de Beatriz, categorizada como incumprimento do direito à confiança (narrativa 1), percebe-se que, na entrada para o mundo do trabalho no ensino superior, a docente vive um choque com a realidade, provavelmente gerado pelo impacto

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

com as regras de um mundo diferente (Cordeiro Alves, 2001). Experimenta, então, a dualidade entre um “voo prazeroso” de iniciação profissional e um “voo em terreno incerto” e sem coordenadas seguras (Azevedo, 1999, p. 33). Ora, a inexistência de solidariedade entre pares faz emergir, inevitavelmente, o *stress* típico dessa etapa de iniciação profissional, fazendo-a correr riscos pessoais e profissionais elevados. Por conseguinte, a sua identidade profissional fica comprometida, conforme nos dá conta a narrativa 10 (inibição de desenvolvimento profissional).

Note-se que Feldman (2001, p. 56) aponta para uma eficácia do desenvolvimento profissional assente em “novas orientações que lhe pareçam razoáveis, compreensíveis, benéficas em situações particulares e em sintonia com os seus objectivos pessoais”.

Só estas condições permitirão encaminhar para o crescimento profissional. É, por isso, recomendável que se tenham em conta os múltiplos obstáculos e dificuldades, nomeadamente de natureza emocional – motivação, disponibilidade, compromisso e estabilidade emocional dos professores – e de natureza social – a cultura educativa do grupo profissional e a instituição em que se trabalha (Day, 1999).

A cultura educativa do grupo profissional com que Beatriz convive é fechada e, de certa forma, inibidora da construção de um projeto de si. Registe-se aqui a narrativa 2, que evidencia um certo individualismo profissional associado a fragilidades de ética profissional e de cuidado relacional. A literatura da especialidade demonstra que diversas são as vivências profissionais que abrangem comportamentos violadores da reputação pessoal ou profissional, colocando o trabalhador em situações de uma certa humilhação (Redinha, 2003), à semelhança do mencionado nas narrativas de Beatriz. Parece, assim, que os climas interpessoais estão longe das demandas e exigências da reflexividade. No paradigma emergente, estas rompem com os conceitos pré-existentes sobre a profissão. Hoje, já não se trata de formar a Pessoa singular ou plural nem construí-la numa perspetiva curricular e metodológica, ocupando-se antes de capacitar o indivíduo na construção de um projeto de si (Branco, 2004).

Desta forma, construir um projeto de si poderá apontar para trajetórias de (des)envolvimento consigo próprio e com o outro. Porquanto, considera-se que o apoio formativo aos professores principiantes deveria preconizar um amparo de cuidado relacional, isto é, por solidariedades institucionais que os ajudassem a gerir as relações

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

com o contexto, com o processo e consigo mesmo. Pela análise de conteúdo, pode-se verificar que se passa exatamente o oposto com Beatriz, como se pode ler no episódio 3, o qual foi categorizado como “comentários depreciativos por parte da Coordenadora”.

Sublinha-se que a perspetiva sociológica concebe a identidade como uma *unitas multiplex* (Estrela, 1997), assumindo-a como um resultado simultaneamente “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2006, p. 105). Nesta lógica, a construção identitária de Beatriz está comprometida devido ao tratamento discriminatório e excludente que as várias narrativas (4 a 7) registam. Beatriz experiencia a identidade como “um sentido de si própria, apoiada numa relação dialética do interior com o exterior, isto é, o indivíduo transaciona a dimensão interpessoal com a intersocial” (Costa, 1991, p. 47), trazendo à tona lógicas de insatisfação profissional.

Tais lógicas poder-se-ão apresentar como inibidoras do desenvolvimento profissional, tal como a categoria “proibição de realizar qualquer tipo de tarefa pedagógica” demonstra e a narrativa 8 explicita. Aliás, segundo Márcia (1980), a identidade aparece como uma estrutura psicológica formada da síntese, e nunca da soma, de identificações prévias. Ora, esta acomodação cria novas reflexões, novas sínteses e, por conseguinte, novas identificações, que são vazias de solidariedade pedagógica, de relação entre pares e de afago institucional.

Neste caso, a fonte externa a que Beatriz recorre quotidianamente é o estudante. Os seus alunos assumem desta forma um papel preponderante no apoio, na solidariedade para com essa situação algo adversa e também na confirmação (na realidade não está segura) do eficiente desempenho profissional (e até pessoal) de Beatriz.

Sublinha-se aqui nesta interação, a identidade, como um processo integral, no qual interferem variáveis individuais, conjunturais e sociais: o “outro” funciona como um espelho, um andaime ou um contraste, que, numa relação de alteridade, devolve a imagem de si (Vieira, 2000). Nesta devolução, o processamento analítico e de síntese (re)situa, (re)constroi e (re)dimensiona a identidade da professora neófito.

Entretanto, neste processo em que a docente se narra, pese embora um certo sentimento de fragilidade sob o ponto de vista da identidade profissional, Beatriz percebe

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

que sem este jogo de identificações (negativas *versus* positivas) não haveria lugar para a formação da identidade. Registe-se que o indivíduo não tem consciência imediata deste jogo processual (desequilíbrio / equilíbrio), na medida em que o atravessamento se constrói “de pequenas peças através de pequenas decisões que funcionam como uma espécie de reagente na personalidade, resultando numa estrutura da identidade” (Costa, 1991, p. 47).

Verbalizações e narrativas de encorajamento, por parte dos alunos, proliferam em momentos turbulentos e de difíceis decisões. É especialmente nessa altura, em que a estrutura da identidade precisa de um ponto de referência, que Beatriz tem uma maior consciência da sua identidade.

Efetivamente, nestas relações de alteridade, vale a Beatriz, na ótica de Tap (1996, p. 46), o seguinte: i) “sentimento de continuidade, de se sentir idêntico a si próprio ao longo do tempo” (pois sempre primou por relações interpessoais positivas e de respeito); ii) “representação mais ou menos estruturada face a si próprio e face ao que os outros pensam de si” (solidariedade e apoio dos seus alunos e pares externos à instituição); iii) “sentimento de diversidade, experimentando várias personagens” (ainda que com elevadas doses de sacrifício); iv) “visão positiva de si, autoestima, sentimento de valor pessoal aos seus próprios olhos e aos dos outros” (pois é atualmente docente).

Neste conjunto de indicadores identitários, que circunscrevem a representação de si própria, Beatriz não deixa de contemplar o outro, as experimentações diferenciadas de papéis e o tempo enquanto macro estrutura reguladora de si. Na construção identitária processual estão, assim, emersas variáveis distintas, tais como o contacto com o exterior e com a alteridade, que afetam a visão do mundo dos sujeitos de determinada classe ou grupo social e contribuem para a (re)construção da sua identidade, correspondendo ao “entranhamento” do outro, ou à “‘mestiçagem’ entre o adquirido – a cultura de origem e os contextos já atravessados – e a cultura de chegada, misturada ainda com o projecto do devir” (Vieira, 1998, p. 21).

Hoje, Beatriz reconstrói-se e inventa-se, abrindo novos horizontes profissionais. Assume-se, então, como um terceiro instruído (Serres, 1993), isto é, numa construção identitária em que funde o *background* já possuído (vivido dolorosamente) e as alternativas profissionais que lhe surgem de modo agradável e ímpar de relações de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

colegialidade, apesar da narrativa 8, referente à não renovação do seu primeiro contrato de trabalho no ensino superior politécnico.

Notas finais

Neste processo de catarse para a professora, dá-se conta do vivido, narrando-se as (trans)formações que peripécias de um ano letivo de solidão e de solidariedades relacionais provocam na história de vida de Beatriz. Uma narrativa com sentido(s) e refletida *a posteriori*.

Reforçando a importância das experiências de vida, os principais resultados de um outro estudo de Pinto (2010, pp. vii-viii) apontam para o facto de que

entre o saber oriundo da experiência e o reconhecimento de competências, a experiência foi reavaliada a partir das novas experiências vivenciadas, sendo estas confrontadas com as passadas, parecendo ter sido esta a dinâmica que promoveu o desenvolvimento do sujeito.

As experiências de vida de Beatriz encaminham para o entendimento da educação como uma ‘reconstrução contínua de experiências’ (Dewey, 1971), com especial enfoque no desejo e no querer do indivíduo, na medida em que a mente humana não aprende no vazio nem é uma tábua rasa. Isto é, o sentido da aprendizagem (e a aprendizagem com sentido) pressupõe uma relação entre a experiência anterior do indivíduo e as suas atuais ou reais necessidades.

Tendo em mente os objetivos supra mencionados, podemos concluir que a identidade profissional, apesar de ser intrínseca ao indivíduo – tal como no caso de Beatriz – necessita do contributo de pessoas significativas, que neste caso são os estudantes. Estes últimos funcionam como um referencial, isto é, como encorajadores do seu modo de ser e de estar na profissão. Por outro lado, funcionam como um espelho que devolve a imagem que a sociedade tem a seu respeito. Neste reflexo da imagem, Beatriz atravessa, em cada estágio, uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma negativa, que a obriga a refletir, a balançar e a decidir por que direção identitária seguir. Neste trajeto de «achamento» a descoberta do outro é a condição necessária para a descoberta de si (Batista, 2005).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Então, na construção fragmentada da identidade, onde operam variáveis da história coletiva e da vida pessoal, afetações a categorias diversas que dependem do contexto de trabalho (Dubar, 2006), sobressai uma perspectiva socioconstrutivista, na qual a identidade se constrói “social e culturalmente durante a vida através das experiências vividas e da sua reflexão, para si (*self* reflexivo) e partilha com os outros” (Swennen *et al* cit. por Lopes & Pereira, 2012, p. 11).

Reafirma-se a ideia de que os desafios enfrentados pelos profissionais de educação se desenvolvam em instituições educativas sensíveis a “contextos de desenvolvimento individual e grupal permeáveis às múltiplas expressões da diferença, que admitam e promovam canais de negociação dos conflitos” (Ferreira, 2012, p. 10) e favoreçam o desenvolvimento de uma agência humana autónoma.

Sumarizando, a centralidade do papel do docente torna-o o escultor fundamental da cultura institucional, na medida em que um e outra têm um impacto considerável no sucesso da aprendizagem dos alunos e, subsequentemente, na qualidade das instituições de ensino superior, assim como em escolas dos demais níveis de ensino. Parece-nos que este axioma se poderá constituir como um dos principais motes de desenvolvimento pessoal e humano no seio das histórias de vida e subsequentes narrativas de vivências de docentes.

Numa busca pela reconstrução identitária, situamos Beatriz num registo de tradução, interpretação e significação dos seus conhecimentos e no (ir)reconhecimento que os pares fazem das suas competências. Entre o saber oriundo da experiência – identificado por si como sendo antecedente e/ou coincidente ao início da sua escolarização – e o reconhecimento de competências, a experiência vai sendo reavaliada a partir das novas experiências vivenciadas e, por sua vez, estas últimas são confrontadas com as passadas, parecendo ser esta a dinâmica que promove o desenvolvimento do sujeito, na denominada continuidade experiencial (Dewey, 1971).

As experiências passadas da vida profissional de Beatriz e as experiências dos alunos integrados nos projeto ICR são, portanto, reavaliadas à luz das novas experiências e, por sua vez, estas últimas vão sendo confrontadas com as passadas. Esta dinâmica promove o desenvolvimento do eu, num trabalho cognitivo de desconstrução e de reconstrução das representações, conhecimentos e esquemas de ação, trabalho que é

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

efetuado à luz do sentido que o sujeito atribui às experiências. Simultaneamente, para a experiência ser formadora tem que ser devidamente apropriada pelo sujeito. Neste seguimento, a experiência é uma forma de evolução; de reestruturação das formas de pensar e agir; de relação e construção com o mundo e com as dimensões pessoais e socioculturais.

Nesse sentido, a continuidade experiencial (Dewey, 1971) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky, 1978) são conceitos que levam a entender o facto de se desenvolverem algumas competências com ajuda, conceptualizando a importância de auxiliar os alunos nas aprendizagens. E assim se educam e (in)formam Educadores/as! Todavia, ainda havia uma questão, que mesmo sendo secundária, não poderia deixar de inquietar a professora investigadora: deve-se esperar que o/a Educador/a (trabalhador curricular) não só seja sensível mas também caracterize a identidade cultural do estudante? Beatriz aprendera que o seu ponto de partida, como professora, deveria ser a experiência dos alunos e não a classificação dos estudantes por categorias, considerando-se assim as identidades não ostensivas.

Hoje, Beatriz parece rever-se numa espécie de “identidade não ostensiva”, por não ser facilmente descritível a partir das dimensões e categorias normalmente tidas em consideração: raça, etnicidade, religião, género e orientação sexual (Sousa, 2013). Percebe-se assim o que sempre parece ter pensado de si própria: a sua cultura e/ou identidade é tão invulgar que se torna invisível aos seus pares. E vê-se (ou conceptualiza-se) invisível.

A disponibilidade para observar, interpretar e ler as identidades dos alunos dos vários níveis de ensino pressupõe que os próprios professores poderão deter identidades ou personalidades também elas não ostensivas, sujeitas a dinâmicas de exclusão e inclusão.

Referências bibliográficas:

- AZEVEDO, J. (1999). *Voos de Borboleta: Escola, Trabalho e Profissão*. Porto: ASA.
- BARROSO, J. (2003) (Org.). *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.
- BATISTA, I. (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- BRANCO, A. V. (2004). *Competência Emocional: um estudo com professores*, Coimbra: Quarteto.
- CANEN, A. (2005). Sentidos e dilemas do multiculturalismo: Desafios curriculares para o novo milénio. In A. C. LOPES, & E. MACEDO, *Currículo: Debates contemporâneos* (pp. 174-195). 2.ª Ed. São Paulo: Cortez.
- COLETA, J. A. D., & MIRANDA, H. C. N. de (2001). *O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior*. Brasil: UNIT. UNIPAM. Disponível em: <http://www.assediomoral.org/spip.php?article286>
- CORDEIRO ALVES, F. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Bragança: Edição Instituto Politécnico de Bragança.
- COSTA, M. E. (1991). *Contextos de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DEWEY, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DUBAR, C. (2006). *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- ESTRELA, M. T. (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- FELDMAN, D. (2001). *Ajudar a ensinar. Relações entre didáctica e ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- FERNANDES, P. (2013). Razões que justificam o sucesso escolar: estudo comparativo entre as vozes dos estudantes e as vozes dos professores. In *Seminário Internacional Currículo, Contextualização e Sucesso*, 11 maio 2013, Portugal, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/noticias.html>
- FERREIRA, E., PINTO, S. C., & TEIXEIRA, C. M. (2013). (In)cumplicidade de solidão e de solidariedade no ensino superior: a reconstrução da identidade profissional. *Educação. Temas e Problemas. A Escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, N.º 12 e 13, Ano 6, 229-238.
- FERREIRA, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Porto Editora.
- FREITAS, D., & GALVÃO, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores [Versão eletrónica]. *Ciências & Cognição*, 12, 219-233.
- GOMES, M. C; PUREZA, J. M, DEUS, J. D., MONTEIRO, D. (Coord.), MARTINS, I. F., FILIPE, O. M., RAFAEL, I. M., BASTO, M. P., ABRANTES, P., BROGUEIRA, P., SOARES, A., GOMES, C., VIDEIRA, J. P., GROSSO, M. J., & MARTINHO, T. D. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOODSON, I., BIESTA, G., TEDDER, M., & ADAIR, N. (2010). *Narrative learning*. London: Routledge.
- LEITE, C., FERNANDES, P., MOURAZ, A., MORGADO, J. C., ESTEVES, M. M., RODRIGUES, M. Â., COSTA, N., & FIGUEIREDO, C. (2011). Contextualizar o saber

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- para a melhoria dos resultados dos alunos. In *XI Congresso SPCE*, Guarda, Portugal, 30 junho-02 julho 2011. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/noticias.html>
- LEITE, C., FERNANDES, P., & MOURAZ A. (2012). A contextualização curricular como dispositivo de promoção da justiça social. In *XIX Colóquio AFIRSE*, 2-4 fevereiro 2012, Portugal, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/noticias.html>
- LIMA, J. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas* (6), 47-72.
- LIMA, L., & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LOPES, A., & PEREIRA, F. (2012). Everyday life and everyday learning, the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (1), 17-38.
- MARÇAL, M., KLEIN, E. S., PINHEIRO, M., SADALLA A., & PRADO, G. (2009). Escritas de professores: Trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador [Versão eletrónica]. *Olhar de Professor*, 12 (1), 75-94.
- MÁRCIA, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. ADELSON. *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley & Sons.
- MORGADO, J. C., LEITE, C., FERNANDES, P., MOURAZ, A., & FIGUEIREDO, C. (2012). O Lugar da Contextualização Curricular nos Discursos Políticos sobre Educação em Portugal. In *XIX Colóquio AFIRSE*, 2-4 fevereiro 2012, Portugal, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/noticias.html>
- MORGADO, J. C. (2013). Lideranças intermédias e articulação curricular como espaço de contextualização. In *Seminário Internacional Currículo, Contextualização e Sucesso*, 11 maio 2013, Portugal, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/noticias.html>
- MORGADO, J. C., LEITE, C., FERNANDES, P., & MOURAZ, A. (2013). Promover a articulação curricular através de processos de contextualização. In *XX Colóquio Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*, 31 janeiro-2 fevereiro 2013, Portugal, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/noticias.html>
- MOURAZ, A. (2013). Práticas de contextualização curricular: interrogando o referencial – estudo comparativo entre as disciplinas escolares. In *Seminário Internacional Currículo, Contextualização e Sucesso*, 11 maio 2013, Portugal, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/noticias.html>
- PACHECO, J. A., & PESTANA, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Educação (Porto Alegre)*. 37 (1) 24-32.
- PARKER, W. (2004). Diversity, globalization, and democratic education: Curriculum possibilities. In J. BANKS (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 433-458). San Francisco: Jossey-Bass.
- PINTO, S. C. da S. (2010). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas*

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Oportunidades. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.

- REDINHA, M. R. G. (2003). *Assédio moral ou mobbing no trabalho*. Porto: FDUP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/24358>
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. SOUSA, L. ALONSO & M. C. ROLDÃO (Org.). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- SACHS, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161.
- SCHWAB, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Educational Association.
- SERRES, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, F. (2013). Cultura e experiência enquanto ferramentas concetuais no trabalho curricular. In J. C. MORGADO, L. L. de C. P. SANTOS, & M. A. PARAÍSO (Org.), *Estudos curriculares: Um debate contemporâneo* (pp. 65-80). Curitiba: Editora CRV.
- SOUSA, F., ALONSO, L., & ROLDÃO, M. C. (Org.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Almedina.
- SOUSA, F. (2008). Identidade não ostensiva e diferenciação curricular inclusiva. In E. SHIROMA, & P. TORRIGLIA (Org.). *Anais do IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- TAP, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião: integração social e realização da pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, R. (1998). Percursos e Projectos de Vida: O Processo de Construção das Atitudes dos Professores. *Antrop*, n.º 2.
- VIEIRA, F. (2000). The role of instructional supervision in the development of language pedagogy. *Mélanges Pédagogiques*, n.º 25, 31-40.
- VIGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

TEATRO NA PEQUENA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS QUE CONTAM

Cristina Mendes Ribeiro

ISPGaya

cribeiro@ispgaya.pt

Resumo

Com este artigo pretendemos refletir sobre a nossa experiência pedagógica com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos que experimentaram o *fazer* e *sentir* dramático durante o ano letivo 2014-2015, na atividade extracurricular de Teatro. Enquanto intervenientes neste processo, procuramos compreender alguns fenómenos e transformações ocorridas nestes *alunos-atores*, protagonistas num palco destituído de fronteiras, onde tudo acontece.

Cativos de uma sociedade de encontros e desencontros, em mutação acelerada, onde verdades absolutas e pensamentos hegemónicos convivem com ambiguidades e incertezas, os agentes educativos são confrontados com novas exigências. De eternos guardiões do saber, a escola de hoje corre o risco de transmitir conhecimentos obsoletos (Figueira, 2002). A esfera mutável dos *modos de vida* atual convive mal com a estrutura rígida de um sistema educativo que teima em permanecer prisioneiro do *antes* e do *depois* (Nóvoa, 1989). Discutimos a oportunidade criada para a presença do teatro no processo de ensino-aprendizagem, ajudando a revalorizar o *durante*.

Palavras-chave: Teatro na infância, práticas pedagógicas, educação

Introdução

São muitas as tonalidades que ajudam a colorir a grande tela que compõe a sociedade contemporânea. Envoltas em transformações conjunturais e estruturais, a escola de hoje vê-se rodeada por novos públicos cujas narrativas pessoais há muito se distanciaram da previsibilidade veiculada por modelos de ensino tradicional. É dentro deste palco, matizado de heterogeneidade, que surgem novos desafios para os agentes envolvidos no

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, Nóvoa (1989) propõe que a escola se inquiete, em busca do sentido de questionamento e mudança:

“a escola não pode deixar de ser feita de uma grande diversidade sócio-cultural e com base numa flexibilidade curricular, que implica o investimento em novos espaços e tempos educativos (...) o que foi motivo de fragilidade curricular na era da rigidez curricular pode transformar-se num trunfo a jogar nos próximos anos (...) permitindo “uma maior presença das abordagens artísticas no sistema de ensino.” (p.16)

Porque acreditamos na essência do conhecimento construído a partir da ação-reflexão-ação, estamos em crer que a interpelação das experiências construídas com um grupo de crianças durante o *fazer/sentir* teatral será importante para (re) pensar uma realidade educativa mais próxima das singularidades da atualidade.

Tempos estranhos, que se entranham

**“O mundo inteiro é um palco.
E todos os homens e mulheres não passam de meros atores.
Eles entram e saem de cena.
E cada um no seu tempo representa diversos papéis.”
William Shakespeare**

Para muitos, os acontecimentos que atravessam a sociedade do conhecimento, marcados por transformações económicas, sociais, políticas e tecnologias, ajudam a compor um *lugar-tempo demoníaco*, gerador de afastamentos e resignações. Para outros, talvez para os mais utópicos, poderá inscrever-se num *espaço-tempo paradisíaco*, de adesão incondicional, que beneficia do processo de retroalimentação negativa constante.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

O ritmo e *a complexidade dos fenómenos globalizantes que diariamente atravessam o nosso quotidiano, comum a coletivos mais amplos, transforma cada um de nós numa personagem dentro de uma cena em aparente transição. As políticas europeias dos últimos anos surgem aprisionadas numa teia de obstinação pela economia de mercado, cultivando um pensamento hegemónico de difícil conciliação com o modelo democrático (Santos, 2011). A miríade de forças e influências que habitam nesta arena política, marcada por estruturas e processos pouco inteligíveis, força-nos a seguir pelos errantes corredores da inevitabilidade e das verdades absolutas, abafando os modos e espaços de reflexão crítica, tão necessários.

Conscientes de que “o homem não vive num mundo de coisas, mas sim de significações (Miranda Santos, 1972, p.291), é dentro deste universo emaranhado que encontramos a criança contemporânea, sujeito social que cresce e se desenvolve em pleno exercício sensório-relacional com as figuras do seu microssistema e com o mundo que a rodeia. Através da esfera de proximidade com a criança, potenciada pelo seu estatuto da educação formal, a escola assume um papel de ação estruturante no desenvolvimento da criança. Contudo, sabendo que qualquer ação educativa está intrinsecamente ligada a todas as vertentes humanas, ignorar a complexidade deste novo figurino que atravessa a vida de cada criança é teimar em permanecer dentro de uma cena estática, desprovida de corpo, luz e movimento.

Nesse âmbito, a existência na escola de momentos de envolvimento pedagógico onde se fazem experiências sobre o *real*, usando a teatralidade como instrumento de transbordamento de sentidos e emoções, remete-nos para uma conceção de criança - protagonista do seu tempo.

Como refere Reverbel (1989), não se espera que a escola forme um aluno-ator, um aluno-encenador ou um aluno-compositor, antes que crie um espaço de oportunidades para que cada criança parta em descoberta do mundo, descobrindo-se si própria.

Através das práticas pedagógicas com recurso ao teatro, a criança se deixa envolver, encantando e desafiando-se com a arte como experiência estética, sensível, expressiva e cognitiva – construtores de momentos de implicação e emancipação da criança.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“O teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía: o ilógico, as possibilidades (“o vir a ser”), a intuição, a intersubjetividade, a criatividade...enfiam, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística”. (Cavassin, 2008, p.48)

Teatro, um espaço para conquistas

Desde o período da Antiguidade Clássica, potenciado pela grandeza da cultura helénica, que se entende o teatro como forma de conhecimento, pondo o homem em diálogo permanente consigo, com a história e com sociedade. Embora os pilares da sua fundação na Grécia Antiga estejam ligados ao universo religioso, o teatro rapidamente soltou as amarras, assumindo a sua ação pedagógica de produção e difusão do conhecimento, bem visível em diferentes épocas da nossa história (Ribeiro e Moraes, 2012). Muito para além do prazer estético ou da contemplação passiva, o teatro surge como instrumento dinâmico que impulsiona relações com o *antes*, o *durante* e o *depois*. Com uma *praxis* criadora, naturalmente multidimensional, as características do teatro permitem traçar relações claras com a educação – ambos implicados e comprometidos com as potencialidades da criança, exercendo ação direta sobre o domínio emocional, cognitivo, social e moral (Figueira 2002). Neste alinhamento, podemos considerar que o teatro na educação permite abrir um campo inexplorável de conquistas, mobilizando todas as capacidades da criança.

Segundo Cavassin (2008), essa ligação é ainda mais estreita se considerarmos o teatro como:

- Conhecimento: procura de respostas aos questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, as suas relações.
- Desenvolvimento da linguagem e representação: contribuindo para a construção coletiva de conteúdos de valor educacional - o teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os (Reverbel, 1979).

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Jogo Dramático: o teatro constitui uma oportunidade de aprendizagem através do confronto com situações do quotidiano. Durante o jogo, a criança desenvolve múltiplas aprendizagens: cognitiva, afetiva, social e psicomotora. Ao (re) experimentar acontecimentos, sentimentos e emoções, a criança ganha domínio sobre eles, num interessante exercício de transição das miragens e ilusões para realidade cénica (Ribeiro, e Pino-Juste, 2014; Ribeiro, 2013)

Nos seus estudos, Courtney (2001) demonstra a relação direta entre o jogo dramático e o processo de desenvolvimento da criança, defendendo a presença do teatro no centro de qualquer ação educativa que vise o desenvolvimento das características humanas.

A estes contributos, somam-se outros benefícios observados na nossa prática pedagógica como professora de teatro: a criança desenvolve a oralidade, a expressão corporal e orientação espacial, aprende a improvisar, projetando corretamente a sua voz, desenvolve vocabulário, desenvolve habilidades no domínio da plástica (ex: produção de cenários). Registamos ainda ganhos nos domínios da autoconfiança, autodisciplina, autoconceito, empatia, colaboração e das competências comunicacionais (Ribeiro, 2013). Podemos afirmar que durante a ação teatral com estas crianças, centrada no seu poder de estimulação multidimensional, foram observados fenómenos de ativação de múltiplas inteligências.

Os estudos de Howard Gardner ajudaram a ampliar o conceito de inteligência, demonstrando que embora tenha uma origem biológica, a inteligência é potenciada ou inibida consoante os contextos de desenvolvimento experienciados pela criança. Assim, à natureza biológica de cada habilidade somam-se múltiplas influências provenientes do contexto socioeducativo. Daqui decorre que a inteligência já não possa ser considerada como uma faculdade humana unitária, sendo antes o resultado de uma visão múltipla e plural, onde cada inteligência pode ser ativada em cenários facilitadores, resultantes do mosaico de interações com o contexto.

No entender de Gardner (2001) existem várias inteligências, compostas por um conjunto de aptidões específicas: interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, linguística, espacial, lógico-matemática, musical, naturalista, espiritual e a existencial. Sendo distintas e independentes, pela forma dinâmica e interativa, essas inteligências podem ser

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

conjugadas durante o processo dramático. Acreditamos que as práticas pedagógicas com recurso ao teatro, pelo seu valor intrínseco e extrínseco, contribuem para a ativação de cinco inteligências referenciadas por Gardner: interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, linguística e espacial (Ribeiro, 2008). Esta perspetiva é defendida por Flack (2002, pp.3-4), quando o autor referencia um grupo de ações, comuns ao teatro, com impacto na estimulação dessas inteligências:

- Interpessoal: “cooperating, empathizing, sharing, collaborating, understanding others”.
- Intrapessoal: “understanding one’s self, imagining future roles and opportunities, analysing self behaviours, making personal choices”
- Corporal-cinestésica: “dancing, acting, improvising, physically illustrating, pantomiming”.
- Linguística: “reading, appreciating verbal humor, writing poetry and prose, formal speaking”.
- Espacial: “imaging, painting, inventing, building models, designing and building”.

Os estudos desenvolvidos nos domínios das inteligências e das suas manifestações são úteis para novas reflexões sobre os desafios que gravitam no universo educação, campo fértil para a emergência das práticas teatrais associadas ao desenvolvimento humano em contexto educativo.

Partilhando experiências

A origem deste artigo surge associada ao percurso profissional que temos seguido nos últimos anos, sintetizado em três eixos: professora de teatro em colégios e infantários do Grande Porto; professora e investigadora no Ensino Superior Politécnico na área das Ciências da Educação e do Teatro. Por fim, e não menos importante, a nossa imersão no

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

universo de ação teatral, como encenadora, escritora e atriz em peças de teatro infantojuvenis.

Por estarmos diretamente envolvidos num contexto onde a educação e o teatro surgem como vizinhos naturais, somos constantemente assolados por estádios de inquietação e de indagação sobre as práticas pedagógicas. Conscientes de que o processo de conhecimento será beneficiário da mediação entre estes dois universos, partimos em busca de sentidos que atravessaram o *durante* nas aulas de teatro.

Em outubro de 2014, um grupo de 30 crianças de dois infantários da Santa Casa da Misericórdia da Maia inscreveram-se na atividade extracurricular de teatro.



Figura nº1: Cartaz de divulgação das aulas de teatro

Durante a análise dos questionários preenchidos pelos pais no final do ano letivo, observamos que a adesão às aulas de teatro deveu-se essencialmente a dois fatores:

- Interesse das crianças por uma atividade diferente - “ele adorou a sessão de apresentação feita pela professora”, “durante dias, só falava do rei Onofre que a professora mostrou”, “disse-lhe para escolher apenas uma atividade e ela escolheu o teatro”.
- Expectativa dos pais sobre a ação do teatro no desenvolvimento do seu filho - “como ela era muito tímida, achei que o teatro poderia ajudar...”, “a minha filha precisa soltar-se em grupo e isso acontece no teatro”, “acho que ele precisava de ser mais confiante”.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

As aulas de teatro tiveram a duração semanal, de uma hora, envolvendo três grupos distintos. Relativamente à planificação das aulas, procurou-se respeitar o encadeamento lógico das cinco fases, em total alinhamento com o percurso evolutivo de cada criança.

Fase 1: a criança e o grupo

Nesta fase pretendemos envolver o grupo, dando-lhe coerência e unidade. Os jogos e exercícios escolhidos constituem um momento lúdico, de estimulação sensitiva, que mobiliza o corpo, a voz e a mente, preparando as crianças para atividade dramática. No final de cada exercício, fomentou-se a discussão conjunta para posterior consolidação.



Figura nº2: Exercícios de estimulação corporal

As atividades escolhidas estimularam os recursos naturais da criança – corpo e voz, a comunicação e expressão, trabalhando em simultâneo a desinibição, concentração, imaginação e criatividade. Foram realizadas as seguintes atividades:

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Jogos de apresentação, de confiança e integração, permitindo a verbalização livre de experiências e sentimentos pessoais, úteis para a coesão do grupo.
- Exercícios de exploração de rotinas e características pessoais que promovem o autoconhecimento.
- Exercícios de corpo, com a utilização de jogos que desenvolvem a consciência corporal e espacial, a exploração da expressividade da criança e o seu relaxamento.
- Exercícios de voz que utilizam técnicas e jogos de respiração, declamação, aquecimento e relaxamento da voz, permitindo *sentir e ouvir* o corpo.
- Exercícios com objetos/espço permitem trabalhar relações e *significações*, conjuntamente com a orientação espacial.

Fase 2: a criança e o conhecimento

Nesta fase, procuramos conduzir a criança pelo universo do conhecimento, facilitando a compreensão de muitos fenómenos que ocorrem no seu dia-a-dia, predispondo-a para entender outras realidades. Foram realizados exercícios de exploração de conceitos ligados à natureza, às profissões e aos meios de comunicação.

Fase 3: a criança e a improvisação

Durante esta fase as crianças desenvolveram pequenas improvisações, permitindo explorar globalmente as suas capacidades expressivas. A improvisação é uma ferramenta que permite trabalhar um conjunto alargado de capacidades, habilidades e atitudes na criança:

- Desenvolve a imaginação e criatividade;
- Desenvolve a confiança, segurança e desenvoltura;

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Desenvolve a autonomia, solução de problemas e tomada de decisão;
- Fomenta a colaboração, interajuda, escuta ativa e concentração.

Para além destes ganhos, a improvisação permite preparar a criança para o processo de construção dramática.



Figura nº3: Improvisando a busca pelo sorriso perdido

Fase 4: a criança e a construção da peça

Qualquer ideia, obra ou assunto trazido pela criança pode converter-se em história ou no argumento da nossa peça.

Com o contributo das técnicas de escrita criativa usados durante o processo de construção dramática conseguimos chegar ao texto da nossa peça “O dia em que o meu bairro ficou de pantanas”, uma adaptação da obra de Rosário Araújo.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Com base no esquema da história, definimos as personagens e sua caracterização: física (estatura, tipo de voz, indumentária...), cognitiva (linguagem, escolaridade...), social (comunicativo, partilha...) e pessoal (confiante, triste...). No final, discutimos em grupo todas características, chegando a um modelo final que envolveu a participação ativa de todas as crianças.

A realização de improvisações coletivas, onde cada criança *experimentou* diferentes personagens, contribuiu para que a sua distribuição fosse feita de forma tranquila e participativa.



Figura nº4: Improvisação em grupo

Nesta fase é ainda importante utilizar um leque variado de recursos e materiais, tornando o guião mais rico. Na construção do guião, as crianças foram incentivadas a pesquisar informações com o apoio da família, trazendo elementos e fenómenos que ocorrem num bairro: habitantes, profissões, hábitos e costumes. Esses elementos ajudaram a enriquecer a peça, permitindo construir momentos cómicos, entoações, pausas, emoções, etc.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Fase 5: a criança e a representação

Nesta fase já sentíamos a aproximação do grande dia – apresentação da peça de teatro à comunidade escolar.



Figura nº5: Cartaz de divulgação da peça

Depois de introduzimos alguns conflitos como estratégia para desencadear a ação dramática (ex: desmaio), efetuamos novas improvisações. Posteriormente, ocupamo-nos com a escolha da indumentária, da música e dos elementos que faziam parte do cenário - subcódigos da linguagem teatral.

- Para além de cómodo e prático, o **vestuário e os acessórios** foram construídos com imaginação, envolvendo a reutilização e reciclagem de materiais.
- A escolha da **música** e respetiva coreografia permitiu criar ambiente, marcar entradas, pausas e saídas, ao mesmo tempo reforçou a ação de determinada personagem.
- O **cenário** escolhido foi simples e imaginativo, recorrendo a objetos que fazem parte do dia-a-dia das crianças. Privilegiamos a decoração com cartão e rolos de papel higiénicos, trabalhados plasticamente pelas crianças.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015



Figura nº6: Perspetiva lateral do cenário

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015



Figura nº7: Perspetiva central do cenário

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

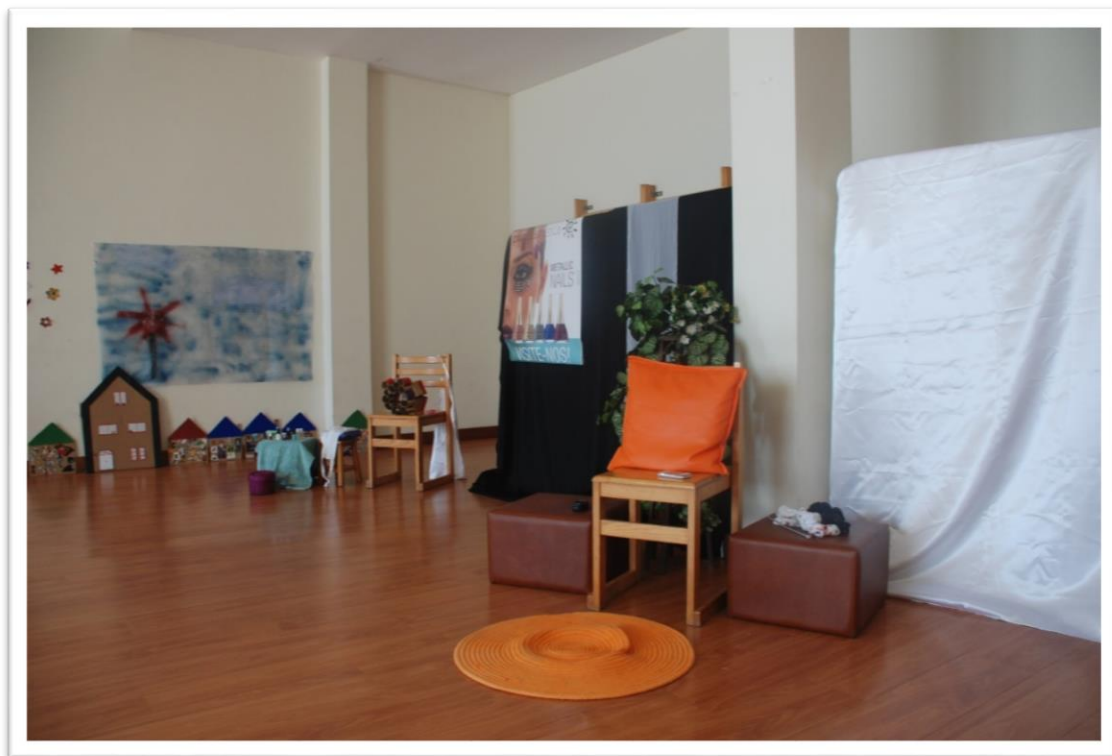


Figura nº8: Perspetiva de entrada do cenário

Por fim, depois de muitas horas de trabalho, envolvimento, alegria e algum *friozinho na barriga*, chegamos ao grande dia, onde cada criança se transformou numa estrela.

O clima de prazer e encantamento vivido pelas crianças no dia da representação foi acompanhado pelo discurso entusiástico dos pais presentes, bem visível no preenchimento dos questionários de apreciação desta atividade extracurricular “Adoramos a experiência e a nossa filha também”.

Porque nos interessava conhecer a opinião dos pais acerca dos benefícios deste tipo de atividades para as crianças, o questionário tinha um grupo questões sobre as mudanças observadas pelos pais nos seus filhos. Escolhemos algumas respostas para ilustrar o contributo do teatro no desenvolvimento da criança:

“Notei que ela mudou. Precisa de mais aulas de teatro.”

“Noto o Afonso mais expressivo com os outros.”

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“Desenvolveu todos os pontos. Notou-se uma elevada paixão pelo teatro.”

“Está mais atento e concentrado.”

“Parece que acredita mais nele...”

“Parece mais feliz...”

“Acho que reage melhor quando está a perder”

Considerações finais

Durante este processo de imersão pelos domínios do teatro em contexto educativo, partimos em busca de um conjunto de visões que contemplaram a reflexão teórica, em diálogo permanente com experiências sensível-expressivas, num exercício de ação-reflexão-ação. Este movimento de fazer, pensar, fazer, permitiu construir, desconstruindo o nosso conhecimento, tornando-o mais consolidado.

Embora consideremos que todas áreas curriculares contribuem para o desenvolvimento das capacidades das crianças, o teatro surge teoricamente em vantagem quando falamos de desenvolvimento holístico da criança. Observamos que as potencialidades formativas do teatro, parte integrante da educação estética, vão muito para além do sentido artístico, ajudando a estimular o conhecimento das capacidades físico-motoras, expressivas e criativas de cada criança. Como consequência dessa tomada consciência, a criança transforma-se em agente social, em pleno respeito pelos limites, seus e do outro.

Sustentados nos benefícios do teatro para o percurso de vida de cada criança e numa pedagogia que (re) valoriza o *durante*, não hesitamos em recomendar a inclusão de atividades dramáticas em todos os ciclos de ensino, em especial na pequena infância. Todas as crianças querem criar!

Bibliografia

Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, pp.39-52.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Courtney, R. (2001). *Jogo, Teatro e Pensamento. As bases intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva.
- Figueira, A. (2002). O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. *Psychologica*, 30, pp. 187-191.
- Flack, J. (2002). Abraham Lincoln: A Hero for the Ages Seen Throug the Prism of Multiple Intelligences (pp. 2-9). In Fisher, M. (ed), *Gifted Education Press Quarterly*, 16 (2).
- Gardner, H. (2001). *La inteligência reformulada*. Barcelona: Editora Paidós.
- Miranda Santos, A. (1972). Expressividade e Personalidade. Um século de Psicologia. Coimbra: Atlântida Editora.
- Nóvoa, A. (1989). A expressão dramática e a formação de professores: apontamentos ligeiros. Lisboa: Aprender, n 9, pp. 14-17.
- Reverbel, O. (1989). Um caminho do teatro na escola. Minas Gerais: Campus.
- Ribeiro, C. (2013). Thoughts on social co-responsibility beginning in schools. *Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação*, 3, 297-311.
- Ribeiro, C. (2008). O impacto da criatividade na activação das inteligências gardnerianas. [CD]. *In Actas do The International Congress of Creativity and Innovation 2008*. Loulé: APGICO.
- Ribeiro, C. & Morais, J. (2012). O exercício da cidadania na modernidade tardia: Repensar o sujeito pedagógico. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 16 (1), 28-51.
- Ribeiro, C. & Pino-Juste, M. (2014). Benefits of Participation in Drama Courses-The Need to Consolidate in Time the Economic Crisis. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (6), 66-73.
- Santos, B. (2011). *Portugal. Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

PATRIMÓNIO HISTÓRICO, CULTURAL E GEOLÓGICO DA CIDADE DO PORTO COMO RECURSO EDUCATIVO

Clara Vasconcelos*, Ângela Almeida, Joana Torres, & Joana Costa

Instituto de Ciências da Terra (ICT), Pólo da Faculdade de Ciências (Universidade do Porto, Portugal),

*cvascon@fc.up.pt, aalmeida@fc.up.pt, joana.torres@fc.up.pt, costa.joana@fc.up.pt

*Autora de Correspondência

Resumo

A avaliação de alguns projetos de investigação tem sugerido que as atividades exteriores à escola podem favorecer os alunos de meios urbanos a aumentarem o interesse pelas ciências. A paisagem urbana pode ser considerada como um museu natural no qual a história geológica de uma região é mostrada e contada nas formas topográficas, nos edifícios e mesmo nos afloramentos da rocha local. Promotoras de uma maior consciencialização para um desenvolvimento sustentável, as visitas urbanas são, ainda, consideradas atividades lúdicas, que auxiliam na aprendizagem de conteúdo geológico e no enriquecimento histórico-cultural. Com o presente trabalho planeou-se e desenvolveu-se uma visita urbana ao centro histórico do Porto. A amostra de conveniência, constituída por 11 estudantes da unidade curricular de Didática da Geologia, inseriu-se nas atividades do Mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia de uma universidade pública do norte do país. Como objetivo principal, pretendeu-se compreender as conceções dos estudantes relativamente à aplicação deste tipo de visita urbana junto de alunos do 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário. Neste sentido, após a realização da visita, os estudantes foram entrevistados em grupo, com base num guião de entrevista previamente construído e validado. Estes foram inquiridos relativamente aos aspetos relevantes da visita numa perspetiva de contribuírem para o desenvolvimento de conteúdo geológico e suas inter-relações históricas e culturais. De uma forma geral, a análise de conteúdo das transcrições das entrevistas aos estudantes permitiu verificar que estes consideraram que a visita foi importante na compreensão da relação da Geologia com a sociedade, com a tecnologia e com a arte. Reiteraram, ainda, a relevância da visita na promoção do gosto pela aprendizagem da Geologia e na sensibilização ambiental. As componentes histórica e lúdica associadas não deixaram de ser mencionadas. As visitas urbanas revelaram-se, assim, recursos educativos permitindo a inter-relação entre ciência (Geologia), cultura, história e lazer.

Palavras-chave: visita urbana, património histórico-cultural, património geológico, atividade lúdica, cidade do Porto, ensino da geologia.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

A investigação em Educação em Ciências refere a falta de ligação entre os conteúdos conceptuais ensinados na escola e as experiências do quotidiano como o principal fator que desperta o desinteresse dos alunos pelo prosseguimento de estudos na área científica. As classes com menor representação, onde se incluem os alunos imigrantes e de diferentes etnias, correm um maior risco de se desmotivarem pela ciência, já que problemas culturais e linguísticos acrescem ao desfasamento entre o ensino da ciências e a resolução de problemas quotidianos. Edelson e colaboradores (2006) chegam mesmo a referir que para as experiências educativas se concretizarem em conhecimentos úteis é necessário que os alunos reconheçam a importância desses saberes na persecução dos seus objetivos e ambições futuras. Relembre-se que a escolha da carreira profissional é assunto de grande importância entre os alunos do ensino secundário que, atualmente, se preocupam não só com questões salariais, mas também com escolhas de carreiras que os realizem pessoalmente e que estejam envolvidas por um significado social. Neste sentido, são vários os autores que têm salientado o potencial de estratégias focadas na carreira como forma de auxiliar a retenção de alunos em cursos de ciências (Boger et al., 2014). Em consonância com o exposto, a avaliação de alguns projetos de investigação tem sugerido que as atividades exteriores à escola podem favorecer os alunos de meios urbanos a aumentarem o interesse pelas ciências (Defelice et al., 2014).

As atividades exteriores à escola são vulgarmente conhecidas pelo nome de visitas de estudo, embora no ensino da Geologia muitas delas adquiram um carácter de trabalho de campo por serem realizadas em meio natural com muitos aspetos geológicos com relevância didática (Esteves et al., 2013; Vasconcelos, C. et al., 2012b). Porém, as visitas de estudo são, de forma geral, deslocações efetuadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta (Almeida & Vasconcelos, 2013a). Alguns dos locais a visitar constituem os chamados percursos urbano, rurais e naturais. São atividades fora da escola que geralmente incluem percursos pedestres, que podem ser intercalados com algumas deslocações em camioneta, comboio ou autocarro. Embora menos conhecidos, os percursos literários (que podem igualmente

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ser visitas urbanas – veja-se por exemplo um percurso literário ao Porto Romântico de uma Família Inglesa, de Júlio Dinis; ou seguir o percurso das Viagens na Minha Terra, de Almeida Garrett), podem igual e largamente contribuir para o desenvolvimento do conhecimento do património histórico e cultural de algumas localidades.

Não obstante a maior parte das deslocações ao exterior da escola serem promovidas para abordar determinados conteúdos programáticos de uma ou várias disciplinas, também surgem visitas de estudo com a intenção de treinar diversos processos científicos, ou desenvolver capacidades e destrezas variadas, ou para promover comportamentos pro-ambientais, melhorar aspetos de camaradagem e o bem-estar e saúde individual e coletiva. Não raras vezes, surgem, ainda, com a pretensão de promover hábitos culturais, futuras opções de lazer e até perspetivas de vida (Almeida & Vasconcelos, 2013a, 2013b).

No presente estudo pretendeu-se realçar a relevância de visitas urbanas na interligação de conhecimentos da Geologia com os aspetos históricos e culturais. Numa cidade, os edifícios e as pedras para construção constituem uma excelente articulação entre o património natural e o património edificado, ultrapassando os limites da própria cidade em direção ao conhecimento da paisagem natural. (Feely, 2002; 2004). À semelhança do que aqui apresentamos Rola e colaboradores (2013), com a finalidade de relacionar os recursos geológicos com a Geologia de Coimbra, numa perspetiva de interdisciplinaridade com História e Físico-Química, planearam e construíram um roteiro geológico para o 8º ano de escolaridade. Os objetivos definidos para esse roteiro foram investigar e comparar os recursos geológicos, utilizados na construção dos monumentos, com a Geologia da cidade e com o desenvolvimento histórico e tecnológico da sociedade, ao longo do tempo. As autoras selecionaram cinco monumentos da zona alta de Coimbra que, pelos materiais geológicos que os constituíam, poderiam facilitar a compreensão da relação entre os materiais geológicos e a evolução da sociedade e da tecnologia ao longo da história. A proximidade dos monumentos foi outro fator em conta, uma vez que o percurso seria realizado a pé.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tal como quando recorremos a outras metodologias ou estratégias, na visita urbana que aqui apresentamos procuramos perscrutar um caminho para ensinar Geologia através da interação com cenários do quotidiano (Vasconcelos et al., 2012a). Nesse sentido, optamos por realizar um percurso pedestre com estudantes de um mestrado para o ensino, que teve a duração de 5 horas e que percorreu o centro histórico da cidade do Porto. Após a visita, os estudantes emitiram a sua opinião, através de uma entrevista de grupo focal, sobre o possível contributo da atividade como recurso educativo a promover junto de alunos do 3º ciclo e do ensino secundário na perspetiva de realçar o património histórico, cultural e geológico da cidade do Porto.

Património histórico, cultural e geológico da cidade do Porto

Como referido, com o presente trabalho planeou-se e desenvolveu-se uma visita urbana ao centro histórico do Porto. A cidade do Porto, situada na Zona Centro-Ibérica, junto ao limite com a Zona de Ossa Morena (Dias & Ribeiro, 1995), localiza-se na margem direita do Rio Douro. A cidade apresenta uma forma alongada E-W e ocupa uma área de cerca de 41Km². Esta cidade assenta sobre um maciço granítico cujos afloramentos forneceram a pedra para a edificação da cidade ao longo da sua história.

A cidade ergue-se sobre uma série de colinas de topo aplanado que evidenciam uma extensa plataforma de erosão que se estende para norte, descendo como uma suave escadaria em direção ao Oceano Atlântico. Para Sul, o vale do Rio Douro corta abruptamente a extensão natural da plataforma dando lugar a uma vista imponente das escarpas graníticas. A cidade foi-se desenvolvendo entre o vale encaixado do rio Douro, a sul, e o rio Leça, a norte, erguendo-se dos morros de granito e assumindo uma vasta diversidade de formas ao longo dos tempos.

A cidade do Porto, Património Mundial da Humanidade, é uma cidade cujo património remonta aos tempos pré-romanos, havendo indicações de que as construções graníticas mais antigas se localizavam no morro da Pena Ventosa onde se levanta atualmente a Sé. Não obstante, qualquer que seja o percurso pelo centro histórico da

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

cidade, é-se atraído por uma paisagem caracterizada por uma elegância inesperada que resulta da harmonia entre a rudeza dos afloramentos de granito e os edifícios que com ele foram trabalhados por artífices singulares (Almeida & Begonha, 2014).

Na proposta de percurso apresentada neste estudo, os estudantes foram convidados a observar a rocha que constitui o inestimável património natural e arquitetónico da cidade - o granito. Este granito, designado por granito do Porto, constitui uma extensa mancha ocupando grande parte da cidade, estendendo-se para Gaia, Matosinhos e Maia. O granito de duas micas do Porto desempenhou um importante papel da evolução da cidade quer funcionando como paisagem natural onde se edificavam monumentos, quer como legado arquitetónico e cultural. Porém, o granito usado na maioria das construções da cidade do Porto é suscetível à meteorização e detioração. Assim, as agressões atmosféricas e ambientais têm causado uma acentuada degradação do granito, marcadamente patente nas patologias exibidas em edifícios da cidade (Almeida & Begonha, 2008; Lobo & Almeida, 2010; Almeida & Begonha, 2015).

Para ilustrar a diversidade da presença do granito na cidade e respetivas patologias, o itinerário, realizado a pé a partir da Reitoria da Universidade do Porto, foi constituído essencialmente por quatro paragens: (i) Hospital de Stº António; (ii) Igrejas do Carmo e das Carmelitas; (iii) Torre dos Clérigos e (iv) Estação de S. Bento. Com a visita urbana propôs-se uma reflexão sobre o reconhecimento dos problemas ambientais que afetam as nossas cidades e ameaçam o património arquitetónico e natural, sempre tomando como exemplo a cidade do Porto (Almeida, 2006; Almeida & Begonha, 2015). Neste sentido, expectava-se que a visita urbana permitisse o desenvolvimento de uma atitude de maior apreço por parte do cidadão comum não só em relação ao património arquitetónico de pedra natural, mas igualmente a toda a paisagem que ultrapassa os limites da sua cidade e que resulta da transformação dos recursos geológicos ao longo dos tempos. Com a visita pretendia-se que os saberes culturais e históricos fossem enriquecidos, à medida que a Geologia desbravava o seu percurso pelos edifícios e monumentos da cidade.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Reitoria da Universidade do Porto

Entre os diversos aspetos da presença do granito na cidade escolheu-se para ponto de partida o antigo edifício da Faculdade de Ciências, atualmente sede da Reitoria da Universidade do Porto. Tal opção resultou deste edifício ter sido objeto de um estudo pormenorizado da grande variedade de processos de deterioração designadamente: desagregação granular, placas, plaquetas, crostas negras e filmes negros, causados por agentes ambientais e de poluição, quer no exterior quer interiormente (Oliveira, 2001; Begonha et al., 2004). Construída no século XIX num estilo Inglês Neoclássico, a sua forma retangular foi definida pelo engenheiro Cruz Amarante. Já no século XVIII um edifício original fora construído para desenvolver estudos científicos que possibilitassem a edificação de muralhas que protegessem o comércio de pirataria. No final do século XIX, a Escola Náutica foi inaugurada e constituiu a fundação da Academia do Porto. Este edifício (figura 1), construído ao lado da Torre dos Clérigos, foi a sede da faculdade de Ciências durante 95 anos.



Figura 1 – Reitoria da Universidade do Porto

Hospital de Stº António

Enorme e grandiosa construção de granito do séc. XIX, o Hospital de Stº António constitui a maior fachada granítica construída em Portugal (figura 2). Desenhada pelo arquiteto Inglês John Carr, foi uma obra concebida numa arquitetura *neopalladiana*. Situa-se junto ao rio Douro e o seu estilo de construção influenciou outros projetos de

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

arquitetura na cidade. As suas fundações foram assentes num vale cujo aterro está atualmente a ceder causando a abertura de fendas na ala sul (Rua da Restauração) que recentemente ainda se encontravam ativas, mas que atualmente estão estabilizadas na sequência de importantes trabalhos de colmatação. Begonha (2001) apresenta um estudo exaustivo da degradação do granito deste edifício do século XIX, no qual é possível não só observar diversos tipos de deterioração como igualmente algumas medidas de intervenção com vista à sua conservação.



Figura 2 – Hospital de Stº António

Torre dos Clérigos

Tal como sucede com outros edifícios graníticos da cidade a Torre dos Clérigos apresenta aspetos de deterioração da pedra e tem sido submetida a medidas de limpeza e de preservação periódicas. O ano de 2013 assinalou os 250 anos de existência da Torre dos Clérigos, uma das marcas do período barroco mais importantes do país e que está classificado como monumento nacional desde 1910.

Inaugurada em 1763, a Torre dos Clérigos constitui um ex-libris da cidade. Com 75m de altitude, é o mais alto edifício em granito existente em Portugal (ou no País) (figura 3). Construído segundo a obra de Nicollo` Nasoni é, sem dúvida, um exemplo de um projeto de arquitetura desafiante que embeleza e enaltece a cidade sombria. O trabalho desenvolvido em granito mostra exuberantes decorações constituídas por balaustres barrocos e medalhões floridos numa composição harmoniosa. A torre assenta diretamente

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

num maciço granítico e demonstra a facilidade com que é possível trabalhar este granito de duas micas (Begonha, 2001; Almeida & Begonha, 2015).

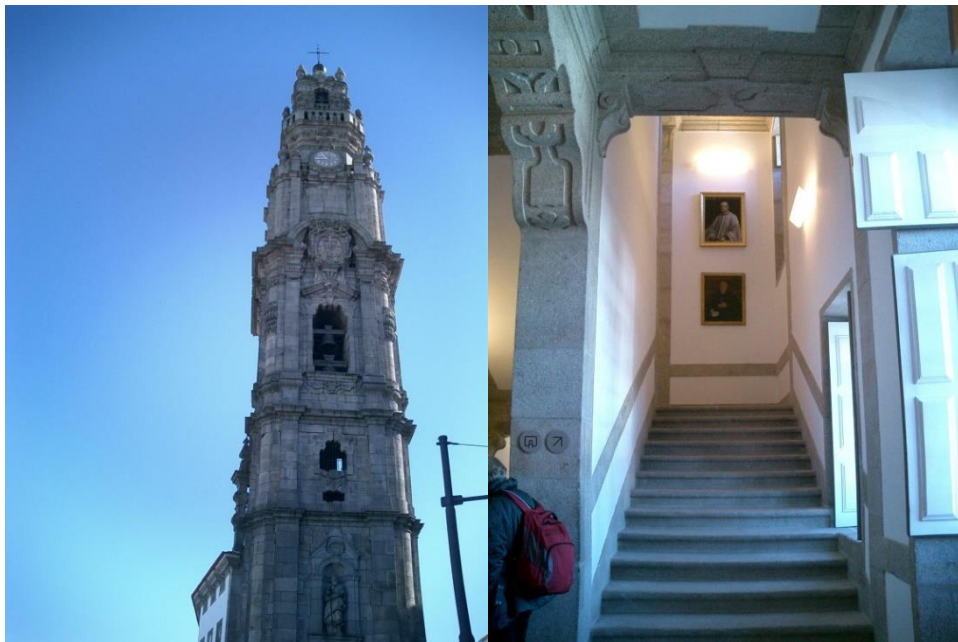


Figura 3 – Torre dos Clérigos

Igrejas do Carmo e das Carmelitas

A Igreja do Carmo está geminada com a Igreja das Carmelitas do lado oeste, constituindo um edifício único classificado como Monumento Nacional (figura 4). Localiza-se nas proximidades da Torre dos Clérigos e da Reitoria da Universidade do Porto. De estilo barroco-rococó, foi construída em granito do Porto na segunda metade do século XVIII, sendo o projeto do arquiteto José Figueiredo Seixas. Edificada nesta rocha típica da cidade, possui uma fachada de cantaria ricamente trabalhada. Sobressai do granito, na fachada lateral da Igreja do Carmo, um grandioso painel de azulejos colocado em 1912, cujos motivos foram desenhados por Silvestre Silvestri e pintados por Carlos Branco. No interior da Igreja do Carmo, destaca-se a excelente talha dourada nas capelas laterais e no Altar-mor, a estatuária e diversas pinturas a óleo.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015



Figura 4 – Igrejas do Carmo e das Carmelitas

Estação de S. Bento

A Estação Ferroviária de Porto-São Bento, igualmente denominada de Estação de São Bento, foi construída em granito de duas micas com as pedras que resultaram da total demolição do convento de S. Bento da Avé Maria que existiu exatamente no mesmo local. Inaugurada oficialmente apenas em 1916, a estação já se encontrava em funcionamento desde 1896. Este edifício, de influência francesa, foi delineado pelo arquiteto português José Marques da Silva (figura 5). A Estação de S. Bento é célebre pelos seus painéis de azulejos, de temática histórica. Cobrindo uma superfície de cerca de 551 metros quadrados, os azulejos, da autoria do pintor Jorge Colaço, representam, principalmente, cenas passadas no Norte do país. Neles estão retratados, entre outras cenas, o Torneio de Arcos de Valdevez, a apresentação de Egas Moniz com os filhos ao Rei Afonso VII de Leão e Castela, no Século XII, a entrada de D. João I e de D. Filipa de Lencastre no Porto, em 1387, e a Conquista de Ceuta, em 1415. No átrio, um friso colorido, refere a história dos transportes em Portugal.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015



Figura 5 – Estação de S. Bento

Metodologia

O estudo de caso é muitas vezes escolhido como metodologia de investigação por permitir recolher dados quando o estudo se centra num fenómeno contemporâneo integrado em contextos da vida real (Yin, 2002). Diagnosticar as concepções de estudantes do ensino superior sobre a potencialidade de uma visita urbana na cidade do Porto junto de alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, pareceu-nos um estudo que se integrava nesta metodologia. Convém lembrar que são ainda poucos os instrumentos validados para a população estudantil portuguesa que permitem avaliar com precisão o contributo das atividades fora da escola junto dos alunos (Vasconcelos & Salvador, 2003). Tal premissa justificou, ainda mais, a nossa intervenção.

Partindo dos pressupostos referidos, o presente estudo de caso apoiou-se na recolha de dados através do inquérito por entrevista, com posterior aplicação de um questionário breve. O questionário, constituído por seis perguntas fechadas e uma pergunta aberta, não será analisado neste trabalho, que se centra na análise da entrevista de grupo focal realizada após a visita.

Amostra

A amostra de conveniência foi constituída por 11 estudantes da unidade curricular de Didática da Geologia, do Mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia no 3º ciclo

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

do ensino básico e ensino secundário, de uma universidade pública do norte do país. Dos onze estudantes que voluntariamente participaram no estudo, com média de idade de 24 anos, apenas um era do sexo masculino. Os estudantes encontravam-se a frequentar o segundo semestre do primeiro ano do ciclo de estudos mencionado. Saliente-se que no ano letivo seguinte a esta visita urbana, os estudantes do mestrado irão frequentar a Prática de Ensino Supervisionada, sendo possível a realização desta atividade com os seus futuros alunos do 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário.

Procedimento

Com o objetivo principal de compreender as conceções dos estudantes relativamente à aplicação deste tipo de visita urbana junto de alunos do 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário, após a realização da visita, os 11 estudantes foram entrevistados em grupo. Um guião de entrevista semiestruturada (anexo 1), previamente construído e validado, serviu de apoio à entrevistadora. A validação foi realizada por duas professoras universitárias, ambas com experiência nesta técnica de recolha de dados e na respetiva análise de conteúdo. Os estudantes do mestrado foram inquiridos relativamente aos aspetos relevantes da visita, sempre numa perspetiva destas contribuírem para o desenvolvimento de conteúdo geológico e suas inter-relações históricas e culturais. A análise de conteúdo foi realizada por duas das autoras do artigo e, sempre que surgiram dúvidas na codificação de respostas, estas foram analisadas pelas quatro autoras pretendendo-se, assim, obter um consenso na categorização. Perspetivou-se, desta forma, validar a análise das respostas e garantir a fidelidade na análise de conteúdo.

Resultados e discussão

Pela análise de conteúdo efetuada, foi possível verificar que a visita realizada foi unanimemente considerada fundamental no estabelecimento e na compreensão de relações entre os conteúdos de Geologia, ensinados no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, com a sua utilidade no quotidiano. Como exemplo, foi essencialmente referida a compreensão da utilização do granito na construção de variadíssimos edifícios, a relevância de identificar qual o tipo de rocha preferencial para diversas aplicações e a

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

importância de conhecer as características do granito, sendo possível selecionar o tipo de granito a utilizar, de acordo com o seu grau de trabalhabilidade.

Neste sentido, foi também salientado o aspeto motivacional que pode advir do estabelecimento deste tipo de relações:

“Ao relacionarmos o tipo de granito e a constituição dele para a construção dos monumentos estamos a voltar a analisar o tipo de minerais, a importância da constituição da rocha para construção, falada no 3º ciclo, e, se calhar, vai cativá-los mais para que consigam aprender melhor certos conceitos, como: O que é um mineral? O que são micas?”

Os estudantes consideraram ainda que este tipo de visitas potencia o gosto pela Geologia, uma vez que permite relacionar a Geologia com a sociedade, sendo possível verificar a aplicação prática da Geologia no nosso dia-a-dia:

“Porque os alunos têm uma ideia mais concreta do que se pode fazer mesmo, que a geologia é importante para isto e para aquilo, normalmente pensam que são conceitos teóricos (...) e que não se aplicam na prática, no dia-a-dia, no quotidiano.”

“Acho que eles normalmente têm uma queda maior para a Biologia do que para a Geologia porque lidam mais no quotidiano com a Biologia do que com a Geologia e, assim, estamos a demonstrar que a Geologia também está presente todos os dias.”

Verificou-se também que a visita permitiu estabelecer ligações entre os diferentes usos dos materiais geológicos com a tecnologia dominante em determinadas épocas. Os principais exemplos referidos prendem-se com o tipo de tratamento feito ao granito e com o tipo de material utilizado. Desta forma, foi referido que a tecnologia promove, atualmente, uma melhoria ao nível das medidas de intervenção na preservação das estruturas em granito, mas também permite a utilização de materiais rochosos provenientes de zonas mais longínquas:

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

“Os granitos usados nos monumentos eram de pedreiras próximas... Atualmente vemos que, por exemplo, muito do granito usado no pavimento é proveniente da China, ou seja, a tecnologia permitiu que conseguíssemos transportar grandes blocos de granitos a longas distâncias.”

“Os conhecimentos e a tecnologia ajudaram a que conseguíssemos conservar por mais tempo o granito em boas condições. Não só o granito (...) mas também o calcário ...”

A visita permitiu também estabelecer relações entre a Geologia e a Arte, sendo vários os recursos geológicos (alguns com características bastante particulares) utilizados no interior e exterior dos edifícios, no sentido de os tornar esteticamente mais atrativos e singulares. A própria estação de S. Bento permitiu estabelecer relações entre a Geologia, a Arte e também a História, uma vez que esta possui uma forte influência da arquitetura francesa.

De facto, para além de a visita promover a aprendizagem de conhecimento geológico, proporciona também o estabelecimento de relações entre a Geologia e aspetos artísticos, sociais, culturais, históricos e tecnológicos. Sendo assim, são várias as relações interdisciplinares que se podem estabelecer recorrendo a este tipo de atividades, nomeadamente entre a Geologia e a Biologia e muitas outras áreas do saber. Para além dos aspetos positivos acima mencionados, foram ainda destacados aspetos relacionados com o contributo destas visitas na correção de conceções erróneas e na sensibilização dos alunos para questões ambientais e de proteção do património. A adequação deste tipo de atividades no ensino de uma área científica que se baseia muito no trabalho de campo, foi revelada como um aspeto positivo e efetivo no ensino da Geologia:

“E a Geologia é uma disciplina que deve ser no campo. O ambiente do campo é muito importante. Que adianta estar a estar na sala de aula a aprender teoria e não relacionar com o que se vê efetivamente?”

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

É de salientar ainda o carácter motivacional e os aspetos lúdico e de lazer associados a este tipo de atividades promotores de uma aprendizagem da ciência, mais concretamente da Geologia.

Conclusão

De uma forma geral, a análise de conteúdo das transcrições das entrevistas aos estudantes permitiu verificar que estes consideraram que a visita foi importante na compreensão da relação da Geologia com a sociedade, com a tecnologia e com a arte. Reiteraram, ainda, a relevância da visita na promoção do gosto pela aprendizagem da Geologia e na sensibilização ambiental. As componentes histórica e lúdica associadas foram igualmente mencionadas.

Concluimos que a visita urbana realizada permitiu estabelecer inter-relações entre ciência (Geologia), cultura, história e lazer. Neste sentido, pode ser integrada como recurso educativo junto de alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, potenciando a ligação de conhecimentos de várias disciplinas.

Há por vezes a ideia algo ingénua de que o ideário dos professores é idêntico. Nada de mais errado! Por essa razão, e numa altura em que novas metas para o ensino secundário da Biologia e da Geologia estão a ser elaboradas, parece-nos importante realçar a pertinência de incluir as visitas urbanas como possível recurso educativo. Promotoras do desenvolvimento de uma maior consciencialização e interligação entre ciência e património histórico e cultural, as visitas urbanas e os respetivos percursos pedestres podem constituir um ótimo complemento educativo lúdico, capaz de suscitar interesse e motivação pelo estudo e pela aprendizagem de conhecimentos e capacidades diversos.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2006). Geology and the urban landscape: the granite of Oporto. *European Geologist*, 21: 4-8.
- Almeida, A., & Begonha, A. (2008). Stone deterioration in monuments of northern Portugal. In Jadwiga W. Łukaszewicz & Piotr Niemcewicz (Eds), *Proceedings of 11th International*

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Congress on Deterioration and Conservation of Stone (pp. 7-13). Torun, Poland: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Almeida, A., & Begonha, A. (2014). *Porto de Pedra Sentida: Um percurso pela Geologia e pela Pedra da Cidade*. Porto: FCUP & FCT-Ciência Viva.
- Almeida, A., & Begonha, A. (2015). Contribution of Portuguese two-mica granites to stone built heritage: the historical value of Oporto granite. In D. Pereira, B. R. Marker, S. Kramar, S., B. J. Cooper, B. J., & B. E. Schouenborg, B. E. (Eds), *Global Heritage Stone: Towards International Recognition of Building and Ornamental Stones* (pp. 75-91). London: The Geological Society of London.
- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013a). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013b). Teacher Perspectives on the Human-Nature Relationship. *Research in Science Education*, 43 (1), 299-316.
- Begonha, A. (2001). *Meteorização do granito e deterioração da pedra em monumentos e edifícios da cidade do Porto*. Porto: FEUP Edições.
- Begonha, A.; Almeida, A. & Oliveira, R. (2004). Stone decay in the building of the Faculty of Sciences in Oporto. In M. Parks (Ed.), *Natural and Cultural Landscapes* (pp. 215-218). Dublin: Royal Irish Academy - The Geological Foundation.
- Boger, R.; Adams, J. D. & Powell, W. (2014). Place-Based Geosciences Courses in a diverse Urban College: Lessons Learned. *Journal of Geoscience Education*, 62, 19–24.
- Defelice, A.; Adams, J. D.; Branco, B. & Pieroni, P. (2014). Engaging Underrepresented High School Students in an Urban Environmental and Geoscience Place-BaseCurriculum. *Journal of Geoscience Education*, 62, 49–60.
- Dias, R., Ribeiro, A. (1995). The Ibero-Armorican Arc: a collisional effect against an irregular continent? *Tectonophysics*, 246: 113-128
- Edelson, D.C.; Tarnoff, A.; Schwille, K.; Bruozas, M. & Switzer, A. (2006). Learning to make systematic decisions. *The Science Teacher*, 40–45.
- Esteves, H., Ferreira, P., Vasconcelos, C. & Fernandes, I. (2013). Geological Field work: A study carried out with Portuguese secondary school students. *Journal of Geoscience Education*, (61), 3, 318-325.
- Feely, M. (Ed.) (2002). *Galway in Stone. A geological walk in the heart of Galway*. Dublin: GSI.
- Feely, M. (2004). Urban Geology and Earth Science Education: facets of the natural building stone elements in Galway City. In Matthew Parks (Ed.). In *Conference Proceedings of Natural and cultural landscapes - The geological foundation* (pp. 265-266). Dublin Castle, Ireland: Royal Irish Academy.
- Lobo, J. & Almeida, A. (2010). Estudo geoquímico das patologias do Farol de S. Miguel-o-Anjo, Foz do Douro, Porto (NW Portugal). In Flores, D., Marques, M. (Eds), *Proceedings do X Congresso de Geoquímica dos Países de Língua Portuguesa e XVI Semana de Geoquímica* (pp. 929-938). Memórias nº 14. Porto, Portugal: FCUP.
- Oliveira, R. (2001). *Deterioração de monumentos graníticos: o caso da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto – abordagem didática*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto, Portugal.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Rola, A., Gama Pereira, L., & Gomes, C. (2013). Das Ciências à história através das rochas: Roteiro para o ensino dos recursos geológicos na Alta de Coimbra, Portugal (pp. 11-28). In Celeste R. Gomes, Isabel Abrantes & Ana Rola (Eds), *E-Book História da Ciência para o Ensino, Colóquio I*. Coimbra, Portugal: Centro de Geofísica, Departamento de Ciências da Terra, Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, C., Almeida, A., Torres, J. & Amador, F. (2012). Aprender com cenários do quotidiano: Revisitando o contributo da Geologia para a Sociedade. In *Proceedings Book do 46º Congresso Brasileiro de Geologia/1º Congresso de Geologia dos países de Língua Portuguesa* (pp. 1p. CD-Rom). Santo, Brasil: Universidade de São Paulo.
- Vasconcelos, C., & Salvador, P. (2003). Scale for the Evaluation of outdoor Activities in Natural Sciences. In *Proceedings of IVth Geoscied International Congress* (pp.248-249). Calgary, Canada: University of Calgary.
- Vasconcelos, C., Sousa, M., Aires, S., Ramos, V., Borges, L., Marques, M., & Noronha, F. (2012). School Science and Public Awareness: A Geological walk through time (Foz do Douro - Porto, Portugal). In C. Bruguière, A. Tiberghien & P. Clément (Eds.), *E-Book Proceedings of the ESERA 2011 Conference: Science Learning and Citizenship*. Part 8 (co-ed. Miriam Ossevoort and Graça Carvalho), (pp. 5). Lyon, France: European Science Education Research Association.
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Method Series. Thousand Oaks: Sage Publications.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

APÊNDICE 1: Guião de entrevista a Grupo Focal
--

**Aplicação anónima e confidencial a estudantes do
Mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.**

1. Consideram que a visita urbana permitiu relacionar os conteúdos de Geologia ensinados no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário com a sua utilidade no quotidiano?
(Forneçam exemplos, principalmente exemplos inovadores, que desconheciam)
2. Consideram que a visita urbana permitiu estabelecer ligações entre os diferentes usos de materiais geológicos com a tecnologia dominante em determinadas épocas?
(Forneçam exemplos, principalmente exemplos inovadores, que desconheciam)
3. Como futuros professores de Biologia e Geologia no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundários, consideram que esta visita potencia o gosto pela Geologia e prosseguimento de estudos nessa área? Justifiquem.
4. As diferentes aplicações geológicas que observaram nos diversos monumentos ajudaram a estabelecer ligações entre a Geologia e a Arte? Exemplifiquem.

Obrigada pela Colaboração!

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL COLABORATIVA EM AMBIENTES VIRTUAIS: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO OPEN COURSE PUPILS' QUESTIONS AND CONSCIOUS IGNORANCE IN SCIENCE EDUCATION

Piedade Vaz-Rebelo¹, José Otero², Carlos Barreira³, Paula Fernandes⁴ & Júlia Morgado⁵

¹Faculdade de Ciências e Tecnologia (Universidade de Coimbra, Portugal),
pvaz@mat.uc

²Universidade de Alcalá de Henares (Espanha), jose.otero@uah.es,

³Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal), cabarreira@fpce.uc.pt

⁴Agrupamento de Escolas de Seia (Portugal), pcssf@sapo.pt

⁵Escola Secundária com 3º ciclo de Santa Maria do Olival (Portugal),
juliaqm@gmail.com

Este trabalho teve por objetivo analisar as potencialidades para o desenvolvimento profissional docente do recurso à investigação colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Em particular, pretende-se analisar o impacto do *Open Course "Pupils' Questions and Conscious Ignorance in Science Education"* desenvolvido no âmbito do projeto multilateral KA3 *SoNetTE: Social Networks in Teacher Education*. Tendo como participantes estudantes de formação inicial, professores em exercício e formadores de professores, procedeu-se à implementação e avaliação do curso recorrendo a uma adaptação do Questionário COLES (*Constructivist Online Learning Environment Survey*, Taylor & Maor, 2000). Foi também realizada uma entrevista semi-estruturada incidindo na apreciação geral do curso e na influência para a docência da investigação realizada e dos resultados aí obtidos, tendo os tutores ainda desenvolvido um relatório sobre o processo e as aprendizagens feitas. Os resultados obtidos evidenciam uma avaliação positiva da investigação colaborativa em ambientes virtuais enquanto estratégia de formação docente. Foram, no entanto, identificadas dificuldades ao nível da organização de um curso *online* com recurso às referidas estratégias de investigação, nomeadamente ao nível da gestão do ambiente virtual de aprendizagem e de aspectos relacionados com a própria metodologia de investigação.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, *online open courses*, investigação colaborativa

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Introdução

Este trabalho visa descrever o *Open Course “Pupils’ Questions and Conscious Ignorance in Science Education”* desenvolvido no âmbito do projeto multilateral *SoNetTE: Social Networks in Teacher Education* 531150-LP-2012-NL-KA3-KA3MP, e a sua implementação e avaliação do feita pelos participantes e tutores.

O projeto SoNetTe tem por objetivos desenvolver recursos educativos abertos e promover investigação colaborativa envolvendo grupos internacionais como estratégia-chave de desenvolvimento profissional docente. Procura assim alargar as fronteiras da investigação em educação através da formação de *study groups* constituídos por profissionais com diferentes contextos culturais, pessoais e profissionais.

Os *study group* podem envolver estudantes de formação inicial, professores em exercício, de diferentes países e preferencialmente de diferentes níveis (básico, secundário, profissional), formadores de professores ou investigadores em educação que desenvolvem, numa perspectiva internacional, investigação comparativa sobre o ensino e a aprendizagem. Organizam-se em torno de questões de investigação por si escolhidas, os seus elementos trabalham de forma colaborativa, partilhando experiências e recursos e pretendem constituir-se como um recurso significativo para o desenvolvimento profissional docente

O carácter crucial do processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira é hoje inquestionável, dado que, como é referido no relatório da OECE (OECD, 2009, 49), “no matter how good pre-service training for teachers is, it cannot be expected to prepare teachers for all the challenges they will face throughout their careers. Education systems therefore seek to provide teachers with opportunities for in-service professional development in order to maintain a high standard of teaching and to retain a high-quality teacher workforce”.

O conceito de desenvolvimento profissional docente é, no entanto, um conceito multifacetado, dada a complexidade do próprio ensino e também dos múltiplos agentes envolvidos, processos e estratégias. Esta complexidade tem sido enfatizada por diferentes autores (eg. Caena, 2011; Day, 2008; Guskey, 2000), sendo também evidenciada nos

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

resultados obtidos no âmbito de estudo *Teaching and Learning International Survey (Talis)* (OECD, 2009), que aponta para a diversidade de ações e contextos que lhe podem estar associados. No referido estudo, foi analisado um conjunto de atividades de desenvolvimento profissional, formais e informais, incluindo as primeiras conferências, seminários, cursos de formação, observação e visitas a escolas, participação em redes de desenvolvimento profissional, realização de investigação de forma individual ou colaborativa sobre um tema relevante para o desempenho profissional ou ainda observação de pares e supervisão pedagógica. Foram consideradas atividades informais de desenvolvimento profissional docente a leitura de textos relacionados com a prática profissional e o diálogo informal com os colegas para analisar questões incidindo na referida prática (OECD, 2009).

Há já evidências da importância atribuída pelos professores ao trabalho colaborativo e às dinâmicas reflexivas de formação (e.g. Darling-Hammond et al. 2009; Day, 2008), referindo Stanley (2011, 72) que em 2009 “researchers conducting a meta-analysis of large-scale teacher professional development surveys, research studies, and evaluation reports found clear research support for significant shortcomings” inherent to informal teacher meeting or one-shot workshops that occur in many school systems”.

Os resultados obtidos no âmbito do estudo Talis (OECD, 2009) mostram também que a forma de desenvolvimento profissional mais frequente, na perspectiva dos professores, é o *Diálogo informal para melhorar o ensino*, tendo-se também constatado que a estratégia com mais impacto nesse mesmo desenvolvimento remete para a *Investigação individual ou colaborativa*, “on average across participating countries, teachers reported that the most effective forms of development were “Individual and collaborative research” (OECD, 2009, 74).

O projeto SoNetTE deve ser contextualizado neste âmbito, dado que tem por objetivos promover dimensões significativas do desenvolvimento profissional docente, nomeadamente, recursos educativos em *open source* e comunidades de aprendizagem profissional que analisam e investigam questões relacionadas com a prática docente e o processo de aprendizagem.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Metodologia

O presente estudo visou obter informação para as seguintes questões de investigação: Como é que os estudantes percebem a sua participação no curso *online*? Qual a perspectiva dos estudantes e dos tutores sobre as aprendizagens feitas?

Participantes

Participaram no curso 9 estudantes de cursos de formação inicial de professores dos cursos de Mestrado em Ensino de uma Universidade da região centro de Portugal. A opção pela carreira docente não constituiu uma primeira escolha, dado que todos os participantes tinham já um curso de mestrado ou doutoramento.

As suas experiências de docência eram diversificadas, tendo quatro exercido já funções docentes. Os tutores eram seis professores com experiências e formações também diversas: três formadores de professores, duas professoras do ensino básico e secundário portuguesas e um professor de ciências espanhol.

Planificação e implementação do curso online *Perguntas dos alunos e ignorância consciente nas aulas de ciências*

O programa e recursos associados ao curso foram desenvolvidos pelos tutores através de *e-mail*, de reuniões virtuais e presenciais. Foram produzidos um conjunto de recursos, como aulas videogravadas, apresentações em *powerpoint*, casos, guiões. Foram também reusados materiais produzidos no âmbito de outros projetos.

O curso foi implementado num *website Google* e num *blogue*, sendo este de acesso restrito. Foi também criado um e-mail específico do curso *sonette@gmail.com*. Decorreram ainda sessões no *Skype* e foi criado um grupo no *Facebook*.

O *website* do curso apresenta informação geral sobre o mesmo, objetivos, estrutura, contactos, entre outros, existindo ainda um guião de utilizador com dados gerais sobre como aceder ao *website* e ao *blogue*.

O lançamento dos módulos e atividades foi anunciado por *e-mail*, sendo seguidamente apresentados no *website* do curso. A participação num *blogue*, de acesso

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

restrito, exclusivo para os participantes no curso, fez também parte das atividades a desenvolver.

Instrumentos

Os instrumentos usados foram um questionário, uma entrevista semiestruturada, os relatórios dos tutores descrevendo a implementação do curso e as *lessons learned* durante o processo. Foram também considerados os níveis de sucesso dos trabalhos entregues pelos participantes e o nível e participação no blogue.

O questionário visava a monitorização do trabalho desenvolvido no âmbito dos *study groups* e baseou-se fundamentalmente no inquérito COLLES - *Constructivist Online Learning Environment Survey* (Taylor & Maor, 2000), o qual engloba várias subescalas: *Relevância, Reflexão, Interação, Significação, Suporte dos Tutores, Suporte dos pares*. Foram ainda desenvolvidos novos itens incidindo no *Clima de confiança, Instruções do curso, Atitudes em relação às TIC, Utilidade da Investigação colaborativa, Desenvolvimento da investigação, Opinião geral*. Foram formuladas algumas perguntas abertas sobre a avaliação geral do curso *online*.

A entrevista incidiu igualmente na avaliação geral do curso.

Resultados

Os participantes desenvolveram com sucesso todas as atividades propostas nos diferentes módulos, embora os prazos estabelecidos tivessem de ser alterados. Interagiram também no blogue, partilhando as suas experiências e comentando as experiências dos outros participantes.

No Quadro 1 apresenta-se uma síntese das interações no blogue.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Quadro 1- Síntese das interações no blogue

Blogue

Visualização da página

Atividade Zero: Quem é quem!

115

21/09/2013, 15 comentários

Atividade Um: Por que é que as perguntas dos alunos são importantes?Why is pupils questioning important?...

80

06/05/2014, 15 comentários

Atividade Dois: As perguntas dos alunos nas aulas de matemática e de ciências

56

11/06/2014, 12 comentários

Atividade Três: Barreiras à formulação de perguntas pelos alunos e estratégias para as ultrapassar.

55

06/07/2014, 13 comentários

Perspectiva dos estudantes

A participação no curso *Pupils Questions* foi a primeira experiência de curso *online* para todos os participantes envolvidos. A análise das respostas ao questionário COLLES (Figura 1) evidencia que as categorias *Relevância*, *Reflexão*, *Tutores do curso* e *Opinião geral* obtiveram classificações com valores médios de cinco. Com base neste resultado, pode concluir-se que os participantes consideraram que o curso foi relevante, incidindo em assuntos pertinentes para a sua formação e prática profissional.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

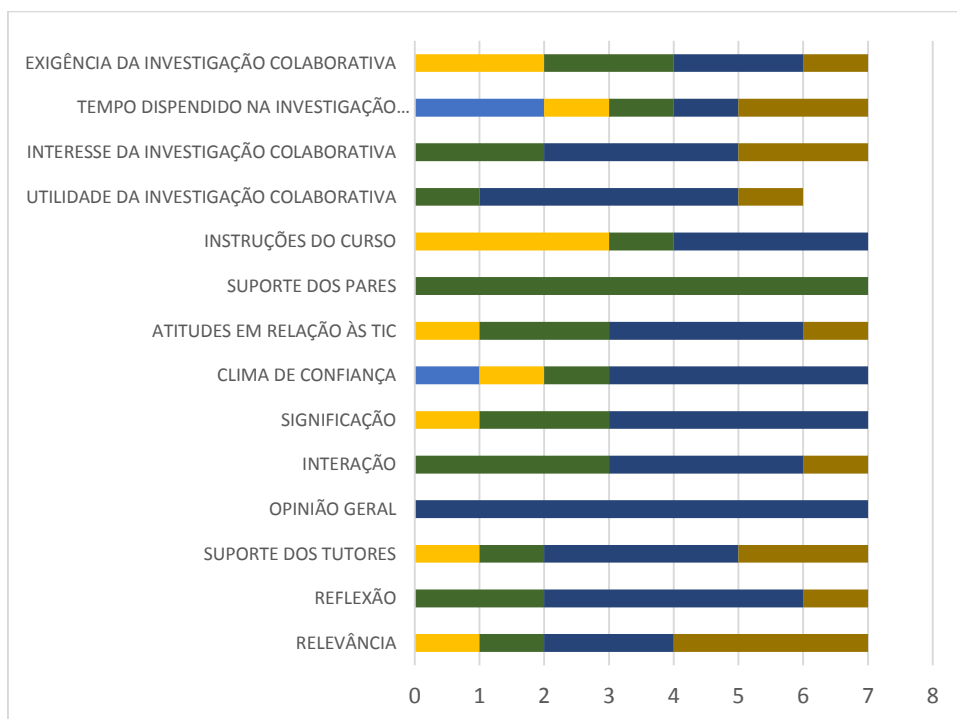


Figura 1 – Classificações obtidas nas categorias do questionário COLLE

Ainda de acordo com os participantes, o curso *online* promoveu a reflexão e o pensamento crítico, tendo os tutores estimulado o pensamento, encorajado a participação e suportado ativamente os debates. Em geral, consideraram o curso bem implementado, pretendendo continuar a frequentar cursos online.

Os valores médios das classificações das categorias *Interação*, *Significação*, *Clima de confiança*, *Atitudes em relação às TIC* foi 4.5. Os participantes consideraram que as interações foram ativas, sendo tidas em conta as ideias apresentadas e sendo possível construir conhecimento baseado nessas interações. O ambiente virtual de aprendizagem foi considerado fácil de usar e funcionando bem.

As categorias que obtiveram classificações medidas mais baixas, embora positivas, foram *Suporte dos pares* e *Instruções do curso*. Foram encontradas algumas dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e também na realização individual das tarefas. A análise, na entrevista, da categoria *Instruções do curso* permitiu compreender que os guiões e documentos disponibilizados foram considerados muito

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

úteis e que as dificuldades de utilização dos mesmos se deveram principalmente ao facto de estarem escritos em língua inglesa.

A investigação colaborativa foi considerada interessante e útil, embora exigente e envolvendo o dispêndio de muito tempo. Estes dados chamam a atenção para a necessidade de rever o plano de atividades do curso, de forma a prever e incluir todas as tarefas envolvidas no processo de investigação colaborativa.

A análise das respostas à entrevista evidencia também níveis elevados de satisfação em relação à participação no curso, considerado uma oportunidade de aprender novos temas e interagir de forma diferente com os pares. O facto de o tema do curso incidir nas perguntas dos alunos provocou no início alguma surpresa, dado que implica uma mudança de foco, mas isso não constitui um obstáculo, mas antes um desafio, a um envolvimento ativo na realização das atividades propostas.

Quando questionados sobre as aprendizagens feitas, os participantes enfatizaram a relevância da tomada de consciência da importância das perguntas dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tanto do ponto de vista daqueles como do próprio professor, valorizando também as sugestões sobre como promover o questionamento na aula. Consideraram também relevante a troca de ideias e o *feedback* recebido. Dado que os participantes eram predominantemente estudantes de formação inicial de professores a observação e aulas e a entrevista a professores foram consideradas muito significativas. No entanto, dado que não estavam ainda familiarizados com a investigação educacional, necessitaram de mais tempo do que o previsto para desenvolver certas tarefas, tendo os tutores colaborado ativamente na análise dos dados.

Apesar de avaliado positivamente, foi considerado que o *feedback*, se dado de forma mais rápida, seria mais vantajoso. Foi também referido que o plano de trabalho deveria ser menos intenso e que seria preferível o curso ser apresentado na língua materna dos participantes.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Perspectiva dos tutores

Dado que os tutores já tinham participado previamente em estudos sobre o tema das perguntas dos alunos e estão interessados em continuar a investigar sobre o assunto, o seu papel no curso foi instrutivo mas também investigativo, tendo colaborado na recolha e análise dos dados. No entanto, esta função está de acordo com a própria definição de *study group* como grupo colaborativo analisando em conjunto um tópico ou uma questão de investigação..

A gestão da comunicação num curso *online* foi considerada, pelos tutores, um desafio que sugerem ser necessária a elaboração de um plano prévio de mensagens a enviar, nomeadamente para a apresentação dos módulos, para manter o interesse e estimular a participação, de *feedback*, entre outras. Consideram também importante estabelecer a duração de tempo favorável entre cada mensagem. A presença social é um elemento crucial dos cursos à distância, sendo também necessário assegurar a presença instrutiva e a presença cognitiva.

Por último, os tutores referiram ainda que a experiência mostra a maior parte dos tópicos dos currículos dos cursos de formação de professores pode ser vantajosamente desenvolvida de forma semelhante à do presente estudo, potenciando uma formação baseada na investigação e a implementação de uma vertente internacional na referida formação.

Conclusões

Os resultados obtidos no presente estudo evidenciam a importância da investigação como estratégia de formação de professores mas, também, os desafios encontrados na organização de um curso à distância envolvendo a estratégia mencionada. A este propósito pode referir-se, por exemplo, a gestão das vertentes instrutiva e investigativa de um curso desenvolvido em ambiente virtual de aprendizagem. .

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Agradecimentos

Este estudo teve o apoio da Comissão Europeia através do projeto nr. 531150-LP-2012-NL-KA3-KA3MP - Multilateral KA3 Project *SoNetTE: Social Networks in Teacher Education*

Referências bibliográficas

- Caena, F. 2011. *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission. Directorate-General for Education and Culture Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius.
- COLLES (Constructivist Online Learning Environment Survey) <http://surveylearning.moodle.com/colles/>
- Darling-Hammond, L., R. C. Wei, A. Andree, N. Richardson, and S. Orphanos. 2009. *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Stanford, CA: National Staff Development Council.
- Day, C. 2008. Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*. 9(3), 243-260
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OECD 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Consultado em: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- SoNetTE Project website <http://www.sonette.org/tiki-index.php>
- Stanley, A. M. 2011. Professional Development within Collaborative Teacher Study Groups: Pitfalls and Promises. *Arts Education Policy Review*, 112: 71-78.
- Taylor, P. and D. Maor, 2000. Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum*, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Tópicos na investigação sobre a retenção escolar no Brasil através do PISA 2012: contribuição sobre a importância do clima disciplinar

Daniel Abud Seabra Matos¹,

Maria Eugénia Ferrão²,

1 Departamento de Educação (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil),
danielmatos@ichs.ufop.br

2 Departamento de Matemática (Universidade da Beira Interior, Portugal) &
CEMAPRE, meferrao@ubi.pt

Resumo

No Brasil, a existência de taxas elevadas de retenção vem demonstrando a centralidade deste fenômeno no campo educacional. Os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2012, por exemplo, mostram que 36 % dos estudantes na faixa etária dos 15 anos relataram ter repetido de ano pelo menos uma vez. Em 2012, participaram 19.204 alunos brasileiros. Pesquisas brasileiras e internacionais acumularam evidências de que os alunos repetentes progridem menos do que os estudantes promovidos no decorrer do tempo. Neste sentido, a retenção escolar é um tema de pesquisa que merece a atenção de investigadores de diversos países. Assim, os objetivos deste trabalho são: analisar o fenômeno da retenção escolar no Brasil através dos dados do PISA 2012; aplicar um modelo logístico multinível tendo a retenção como variável dependente, identificando características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de retenção; analisar os impactos do desenho amostral do PISA nas estimativas dos parâmetros do modelo. Aplicamos um modelo de regressão logística multinível, considerando dois níveis: alunos agrupados em escolas. Dentre os principais resultados destacamos: a importância da utilização de Modelos Multinível com dados educacionais e da consideração dos pesos amostrais dos alunos e escolas no cálculo das estimativas; maior probabilidade de retenção de meninos; o efeito significativo do clima disciplinar, do tipo de escola e da composição das escolas na probabilidade de retenção dos estudantes. Este trabalho oferece subsídios para aspectos metodológicos de pesquisa e para a elaboração de políticas públicas.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

INTRODUÇÃO

No Brasil, a existência de taxas elevadas de retenção vem demonstrando a centralidade deste fenômeno no campo educacional. Pesquisas brasileiras e internacionais acumularam evidências de que os alunos repetentes, mesmo após a reprovação, aprendem menos ao longo do tempo comparativamente com os estudantes promovidos (Ferrão, Beltrão, & Santos, 2002; Hattie, 2009; Koppensteiner, 2014; Riani, Silva, & Soares, 2012), o que leva a concluir que, em geral, a reprovação não é eficaz como “tratamento” para colmatar o déficit de aprendizagem. Além disso, a retenção no Brasil tem se mostrado historicamente associada a altas taxas de abandono escolar e elevação substantiva do tempo necessário para cursar o ensino básico obrigatório, sendo mais prevalente entre os alunos desfavorecidos (e.g. Alves, Ortigão, & Franco, 2007; Ribeiro, 1991). Dados internacionais confirmam que a retenção afeta especialmente estudantes de origem social desfavorecida (Crahay & Baye, 2013). Neste sentido, a retenção tem se mostrado uma prática educacional cara e ineficaz, sendo um tema de pesquisa que merece a atenção de investigadores de diversos países.

No Brasil, existem hoje uma série de avaliações dos sistemas de ensino que permitem fazer o monitoramento do sistema educacional. O presente trabalho insere-se no âmbito duma pesquisa mais ampla sobre o fenômeno da retenção (e.g. Ferrão, Costa, & Matos, 2015; Ferrão, 2015) e escolhemos uma avaliação internacional da qual o Brasil participa (o *Programme for International Student Assessment* - PISA) para desenvolver a análise e modelação de dados. Nesta avaliação, além da aplicação de testes cognitivos padronizados, também são aplicados questionários contextuais aos alunos e diretores das escolas. Nestes questionários, os alunos são perguntados, por exemplo, se já repetiram de ano em diferentes etapas do ensino.

Assim, utilizamos os dados do PISA, que mostram que o Brasil possui um dos maiores índices de retenção dos países participantes desta avaliação internacional. Em 2012, 36% dos estudantes na faixa etária dos 15 anos relataram ter repetido de ano pelo menos uma vez. Este é um número bastante elevado, representando mais de um terço dos alunos (OECD, 2014a). Neste sentido, nas Tabelas 1 e 2, apresentamos uma evolução dos dados brasileiros do PISA sobre a retenção entre os anos de 2003 a 2012, em diferentes

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

etapas do ensino fundamental. A título de exemplo, apontamos também o desempenho em matemática de alunos que repetiram ou não de ano.

TABELA 1

Retenção e desempenho em matemática ISCED 1

	2003				2012			
	Retenção		Matemática		Retenção		Matemática	
	%	E.P.	Média	E.P.	%	E.P.	Média	E.P.
Não, nunca	64.93	1.38	385	5.40	69.32	0.83	412	2.28
Sim, uma vez	16.33	0.85	295	5.49	13.89	0.47	337	2.21
Sim, duas vezes ou mais	2.57	0.35	274	8.98	4.12	0.31	325	3.93
Dados ausentes	16.17	0.8	316	4.42	12.66	0.45	363	2.31

Nota: ISCED 1 corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no Brasil.

EP = Erro padrão.

Fonte: Database - PISA 2003, Interactive Data Selection - Results. Database - PISA 2012, Interactive Data Selection - Results.

Como indicado na Tabela 1, entre os anos de 2003 a 2012, a proporção de estudantes repetentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental diminuiu, assim como também aconteceu um pequeno aumento na porcentagem de alunos que repetiram duas vezes ou mais. Entretanto, nesse intervalo de 9 anos, a proporção geral de estudantes que repetiram de ano continuou alta e sem alterações significativas. Com relação à associação entre retenção e desempenho acadêmico, apresentamos como exemplo dados sobre a proficiência dos alunos em matemática. Como apontado na Tabela 1, a proficiência média diminui sistematicamente à medida que comparamos os grupos de estudantes que não repetiram, que repetiram uma vez e que repetiram duas vezes ou mais. Em 2012, por exemplo, a diferença entre a proficiência média dos alunos que não repetiram e aqueles que repetiram uma vez é de 75 pontos. Essas diferenças se tornam ainda maiores quando comparamos aqueles que não repetiram e aqueles que repetiram duas vezes ou mais, onde

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

a diferença na proficiência é 87 pontos. Aqui ainda destacamos dois fenômenos importantes, quando comparamos o intervalo temporal 2003-2012: a diferença na proficiência entre grupos de estudantes repetentes e não repetentes diminuiu; a proficiência média de todos os grupos aumentou.

TABELA 2

Retenção e desempenho em matemática ISCED 2

	2003				2012			
	Retenção		Matemática		Retenção		Matemática	
	%	E.P.	Média	E.P.	%	E.P.	Média	E.P.
Não, nunca	62.02	1.57	389	5.06	67.73	0.85	411	2.32
Sim, uma vez	11.95	0.77	319	5.00	12.20	0.47	361	2.12
Sim, duas vezes ou mais	2.56	0.31	309	11.09	4.16	0.30	348	3.40
Dados ausentes	23.47	1.35	295	4.52	15.92	0.43	344	2.46

Nota: ISCED 2 corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no Brasil.

EP = Erro padrão.

Fonte: Database - PISA 2003, Interactive Data Selection - Results. Database - PISA 2012, Interactive Data Selection - Results.

Como indicado na Tabela 2, entre os anos de 2003 a 2012, a proporção de estudantes que nunca repetiram nos anos finais do Ensino Fundamental aumentou. No entanto, também aconteceu um pequeno aumento na porcentagem de alunos que repetiram uma vez e duas vezes ou mais. Assim, da mesma forma que no ISCED1, nesse intervalo de 9 anos, a proporção geral de estudantes que repetiram de ano continuou alta e sem alterações significativas. Com relação à associação entre retenção e desempenho acadêmico, como apontado na Tabela 2, a proficiência média diminuiu sistematicamente à medida que comparamos os grupos de estudantes que não repetiram, que repetiram uma vez e que repetiram duas vezes ou mais. Em 2012, por exemplo, a diferença entre a proficiência média dos alunos que não repetiram e aqueles que repetiram uma vez é de 50 pontos. Essas diferenças se tornam maiores quando comparamos aqueles que não repetiram e aqueles que repetiram duas vezes ou mais (63 pontos). Aqui, assim como no

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ISCED1, destacamos dois fenômenos importantes no período 2003-2012: a diferença na proficiência entre grupos de estudantes repetentes e não repetentes diminuiu; a proficiência média de todos os grupos aumentou.

Quanto às estatísticas do Ministério da Educação brasileiro, a Tabela 3 apresenta indicadores de fluxo no Ensino Fundamental no intervalo temporal 2003-2012.

Como indicado na Tabela 3, o Brasil teve uma redução no número de matrículas em ambos os níveis de ensino. Quanto a taxa de aprovação, ela aumentou nos dois níveis de ensino. Outro resultado favorável aconteceu com relação as taxas de abandono e de distorção idade-série: ambas diminuíram. Por fim, ocorreu uma redução da taxa de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2003 a taxa era de 9,6% e caiu para 6,9% em 2012. Já no caso dos anos finais do Ensino Fundamental, a taxa aumentou de 9% em 2003 para 11,8% em 2012. Tomados em conjunto, estes dados indicam progressos nos indicadores de fluxo brasileiros, mas ainda evidenciam um cenário preocupante.

TABELA 3
Indicadores de fluxo 2003-2012 no Brasil

Nível de ensino	Indicadores de fluxo	Anos	
		2003	2012
Anos Iniciais Ensino Fundamental	Matrículas	18.919.122	16.016.030
Anos Finais Ensino Fundamental	Matrículas	15.519.627	13.686.468
Anos Iniciais Ensino Fundamental	Taxa de aprovação	85,0	91,7
Anos Finais Ensino Fundamental	Taxa de aprovação	81,5	84,1
Anos Iniciais Ensino Fundamental	Taxa de reprovação	9,6	6,9
Anos Finais Ensino Fundamental	Taxa de reprovação	9,0	11,8
Anos Iniciais Ensino Fundamental	Taxa de abandono	5,4	1,4
Anos Finais Ensino Fundamental	Taxa de abandono	9,5	4,1
Anos Iniciais Ensino Fundamental	Taxa de distorção idade-série	33,3	16,6
Anos Finais Ensino Fundamental	Taxa de distorção idade-série	40,6	28,2

Nota: anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no Brasil.

Fonte: MEC/INEP

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Assim, face a importância deste tema no Brasil, os objetivos deste trabalho são: analisar o fenômeno da retenção escolar no Brasil através dos dados do PISA 2012; aplicar um modelo logístico multinível tendo a retenção como variável dependente, identificando características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de retenção; analisar os impactos do desenho amostral do PISA (*survey* complexo envolvendo amostragem de múltiplos estágios, probabilidades desiguais de amostragem e estratificação) nas estimativas dos parâmetros do modelo.

MÉTODO

PISA e caracterização dos sujeitos

Utilizamos dados provenientes do *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2012. Nesta avaliação internacional em larga escala, além da aplicação de testes cognitivos padronizados, também são aplicados questionários contextuais aos alunos e diretores das escolas, com o objetivo de coletar informações sobre características socioculturais e sobre o ambiente e práticas escolares. A população alvo do PISA são alunos de 15 anos de idade. Em 2012, participaram 19.204 estudantes brasileiros. O PISA possui um desenho amostral que é definido da seguinte forma: *survey* complexo envolvendo amostragem de múltiplos estágios, com probabilidades desiguais de amostragem e estratificação (*complex survey data*). É um desenho de amostra estratificada em dois estágios: escolas foram amostradas, com probabilidade proporcional a uma medida do tamanho da escola, em função do número estimado de estudantes de 15 anos matriculados na escola que poderiam participar do PISA. A segunda unidade de amostragem foram os alunos dentro das escolas previamente amostradas. Neste sentido, são atribuídos no bancos de dados do PISA pesos amostrais tanto para as escolas quanto para os estudantes (OECD, 2014b).

Excluímos todos os casos com valores ausentes em alguma das variáveis analisadas (*listwise*), uma vez que assumimos o pressuposto de que todos os valores

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ausentes são completamente aleatórios (Little & Rubin, 2002). Assim, nossa amostra final resultou em 11.612 alunos.

Variáveis analisadas

Nesta pesquisa, buscamos relacionar características dos estudantes e das escolas (fatores intra-escolares e extra-escolares) que estejam associadas à probabilidade de retenção. Assim, as variáveis do PISA 2012 selecionadas para este estudo foram: sexo, idade, tipo de escola (pública ou privada), tamanho da escola, qualidade dos recursos educacionais da escola, clima disciplinar, nível socioeconômico do aluno e da escola, relação professor aluno.

A literatura educacional indica a importância de considerar simultaneamente as condições contextuais da escola, o perfil dos alunos e as características das instituições de ensino. Alves e Soares (2013) recomendam a utilização dos seguintes indicadores educacionais: nível socioeconômico da escola, infraestrutura da escola e complexidade da escola. O indicador de complexidade agrega informações sobre o tamanho (número de alunos) e a complexidade da escola (níveis de ensino oferecidos e o número de alunos portadores de necessidades especiais) (Alves & Soares, 2013). Neste sentido, selecionamos no PISA as seguintes variáveis relacionadas com estes indicadores: nível socioeconômico (do aluno e da escola) (*PISA index of economic, social and cultural status* - ESCS) (OECD, 2014b); tamanho da escola, através do número de estudantes matriculados (como um indicador da complexidade da escola); qualidade dos recursos educacionais da escola (*PISA index of quality of schools' educational resources*) (OECD, 2013) (como um indicador associado à infraestrutura da escola).

Também analisamos um fenômeno que pode ser considerado como um dos maiores indicadores do fracasso na socialização escolar: a indisciplina. Além de ser indicadora de fracasso no campo da socialização, a indisciplina também se mostra fortemente associada ao desempenho acadêmico/cognitivo dos estudantes (Silva & Matos, 2014). Ainda sobre este fenômeno, pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro tem evidenciado a existência de processos de seleção, concentração e segregação da população escolar, sendo a indisciplina um dos critérios utilizados nestes

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

processos (Alves, Batista, Ribeiro, & Érnica, 2015; Costa & Bartholo, 2014; Érnica & Batista, 2012). Dessa forma, selecionamos no PISA a variável clima disciplinar (*PISA index of disciplinary climate*). Vale destacar que no PISA 2012 os alunos foram perguntados sobre o clima disciplinar nas aulas de matemática (OECD, 2013).

O ambiente de aprendizagem da sala de aula tem sido bastante investigado no campo educacional, inclusive a partir da perspectiva do aluno. Pesquisas envolvendo a avaliação e a percepção de aspectos do ambiente de aprendizagem estabeleceram esta área como um grande campo de estudos, que pode envolver diversas modalidades, sendo as associações entre os resultados dos alunos e o ambiente de aprendizagem a modalidade de tradição mais forte. Portanto, é comum encontrar na literatura associações entre variáveis do ambiente de aprendizagem da sala de aula e os resultados dos alunos, sejam eles cognitivos ou afetivos (Fraser & Walberg, 1991; Fraser, 2002). O PISA apresenta diversos indicadores associados ao ambiente de aprendizagem. Nesta pesquisa, selecionamos dois: clima disciplinar (já descrito anteriormente) e relação professor aluno (*PISA index of teacher-student relations*) (OECD, 2013).

Quanto a variável sexo dos estudantes, estudos anteriores tem indicado uma maior probabilidade de retenção de alunos do sexo masculino (Alves et al., 2007; Ortigão & Aguiar, 2013). Já a variável tipo de escola (pública ou privada), aborda um tema relevante para o contexto brasileiro de comparação entre estes tipos de escolas. Por exemplo: no ensino básico, o desempenho cognitivo médio de alunos de escolas privadas em avaliações externas é geralmente superior (Matos, Leite, Brown, & Cirino, 2014). Por isso, se torna importante investigar se existe associação desta variável com a retenção. Vale ainda destacar que a grande maioria das escolas brasileiras avaliadas no PISA é pública (85.7%). Por fim, a variável idade também se mostra associada ao fenômeno da retenção. Destacamos que todos os dados deste trabalho foram retirados dos questionários contextuais dos estudantes e dos diretores.

Modelos Multinível

Aplicamos um modelo de regressão logística multinível, considerando dois níveis: alunos agrupados em escolas. A variável resposta, Y, representa a situação do aluno face à retenção. É uma variável binária com valor 1 se o aluno já ficou retido pelo menos um

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

ano, 0 em caso contrário. Denota-se $P(Y = 1)$ a probabilidade de retenção. As variáveis explicativas consideradas nos termos aditivos do preditor linear do modelo, enunciadas anteriormente, são denotadas por $x_{1(ij)}, x_{2(ij)}, \dots, x_{S(ij)}$. A equação do modelo de regressão logística multinível (também designado por modelo logístico de componentes de variância) escreve-se como segue:

$$\log \left[\frac{P(y_{ij}=1)}{1-P(y_{ij}=1)} \right] = \beta_{0j} + \beta_1 x_{1(ij)} + \dots + \beta_S x_{S(ij)}, \quad \beta_{0j} = \beta_0 + u_{0j}, \quad (1)$$

$$u_{0j} \sim N(0, \sigma_{u0}^2)$$

onde S é o número de variáveis explicativas no modelo e a função $\log \left[\frac{P(y_{ij}=1)}{1-P(y_{ij}=1)} \right]$

é designada por função *logito* no Brasil, *logite* em Portugal, ou *logit*. Para maior detalhe na especificação do modelo e exemplos de aplicação ao nível introdutório sugere-se Ferrão (2015a) e ao nível avançado Goldstein (2003). Utilizamos o procedimento de estimação implementado no pacote do *software* STATA denominado GLLAMM (*Generalized Linear Latent And Mixed Models*), proposto por Rabe-Hesketh & Skrondal (2006), que estende para variável resposta binária o método de escalonamento apresentado por Pfeiffermann, Skinner, Holmes, Goldstein, e Rasbash (1998). A versão utilizada do STATA foi a 12.1.

RESULTADOS

Um dos principais objetivos desta pesquisa foi propiciar uma discussão metodológica. Neste sentido, comparamos modelos de regressão logística “comum” e regressão logística multinível, assim como comparamos modelos com e sem pesos amostrais dos alunos e escolas (para analisar os impactos do desenho amostral do PISA nas estimativas dos parâmetros do modelo). A Tabela 4 compara as estimativas de regressões logísticas sem a utilização de pesos amostrais.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

TABELA 4

Comparação entre as estimativas de regressões logísticas sem a utilização de pesos

	Logística sem pesos			Logística Multinível sem pesos		
	Est.	E.P.	P> z	Est.	E.P.	P> z
<i>Parte fixa</i>						
Constante	-5.471	1.114	0.000	-8.924	1.273	0.000
Sexo (meninos)	0.530	0.040	0.000	0.532	0.045	0.000
Idade	0.260	0.070	0.000	0.483	0.079	0.000
Tipo de escola (privada)	-0.421	0.092	0.000	-0.559	0.192	0.004
Tamanho da escola	-0.000	0.000	0.004	-0.000	0.000	0.001
Qualidade recursos educacionais escola	-0.065	0.023	0.005	-0.069	0.049	0.164
Clima disciplinar	-0.239	0.022	0.000	-0.214	0.025	0.000
Nível socioeconômico	-0.130	0.022	0.000	-0.149	0.024	0.000
Nível socioeconômico médio da escola	-0.334	0.044	0.000	-0.459	0.085	0.000
Relação professor aluno	0.071	0.019	0.000	0.064	0.022	0.003
<i>Parte aleatória</i>						
Variância de nível 2	-----	-----		1.065	0.092	

Nota: Est. = estimativa; E.P. = Erro padrão (robusto).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do PISA 2012.

Um primeiro aspecto que fica evidenciado na Tabela 4 foi o fato de todas as estimativas terem sido estatisticamente significantes na regressão logística sem pesos amostrais. Já na regressão logística multinível (também sem pesos), a estimativa da variável qualidade dos recursos educacionais da escola não foi estatisticamente significativa. Ao considerar o modelo multinível, os valores de algumas estimativas são

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

bem diferentes (constante e variáveis: idade, tipo de escola, nível socioeconômico médio da escola). No modelo multinível, também observamos que o erro padrão de algumas estimativas aumentou, como no caso da variável tipo de escola. Além disso, no modelo multinível, existe evidência de variabilidade na probabilidade de retenção entre escolas. O parâmetro aleatório associado ao nível 2 é 1.065. Estas estimativas sugerem que existem características associadas às escolas que conduzem a probabilidades diferentes na retenção dos alunos.

A Tabela 5 compara as estimativas de regressões logísticas com a utilização de pesos amostrais.

TABELA 5

Comparação entre as estimativas de regressões logísticas com a utilização de pesos

	Logística com pesos			Logística Multinível com pesos		
	Est.	E.P.	P> z	Est.	E.P.	P> z
<i>Parte fixa</i>						
Constante	-2.547	1.565	0.083	-3.825	2.322	0.160
Sexo (meninos)	0.456	0.056	0.000	0.469	0.080	0.000
Idade	0.076	0.098	0.440	0.221	0.141	0.118
Tipo de escola (privada)	-0.258	0.126	0.041	-0.861	0.440	0.051
Tamanho da escola	-0.000	0.000	0.000	-0.001	0.000	0.004
Qualidade recursos educacionais escola	-0.095	0.032	0.003	-0.064	0.101	0.523
Clima disciplinar	-0.254	0.032	0.000	-0.235	0.057	0.000
Nível socioeconômico	-0.121	0.030	0.000	-0.137	0.041	0.001
Nível socioeconômico médio da escola	-0.376	0.062	0.000	-0.446	0.187	0.017
Relação professor aluno	0.092	0.027	0.001	0.034	0.041	0.417
<i>Parte aleatória</i>						
Variância de nível 2	-----	-----		1.647	.237	

Nota: Est. = estimativa; E.P. = Erro padrão (robusto).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do PISA 2012.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Como indicado na Tabela 5, apenas a estimativa da variável idade não foi estatisticamente significativa na regressão logística com pesos amostrais. Já na regressão logística multinível (também com pesos), três estimativas não foram estatisticamente significantes (variáveis idade, qualidade dos recursos educacionais da escola, relação professor aluno). Neste caso, consideramos a variável tipo de escola dentro do limite da aceitabilidade. Mais uma vez, ao considerar o modelo multinível, os valores de algumas estimativas são bem diferentes. Isso ocorre com as mesmas estimativas da Tabela 4 (constante e variáveis: idade, tipo de escola, nível socioeconômico médio da escola). No modelo multinível, também observamos que o erro padrão de algumas estimativas aumentou, como no caso das variáveis tipo de escola e nível socioeconômico médio da escola. Adicionalmente, no modelo multinível, existe evidência de variabilidade na probabilidade de retenção entre escolas. O parâmetro aleatório associado ao nível 2 é 1.647. Estas estimativas sugerem que existem características associadas às escolas que conduzem a probabilidades diferentes na retenção dos estudantes.

Destacamos aqui ainda um ponto importante de comparação entre as Tabelas 4 e 5, que apresentam estimativas sem e com pesos amostrais. Quando comparamos estas duas tabelas, vemos que, de maneira geral, o erro padrão aumenta quando levamos em consideração os pesos amostrais. Quando comparamos a regressão logística “comum” e a multinível (em ambas as tabelas), também observamos que o erro padrão de algumas estimativas aumenta, confirmando a teoria.

Mas se o pesquisador não levar em consideração a estrutura hierárquica dos dados e o desenho amostral do PISA, pode cometer uma série de equívocos, como: considerar que a estimativa é estatisticamente significativa, quando de fato não é; utilizar valores das estimativas dos parâmetros enviesados; realizar inferências sobre relações no nível agregado (superior) que, na verdade, refletem relações no nível individual (a conhecida “falácia ecológica”) (Hox, 2010), dentre outros.

Por fim, outro objetivo deste trabalho foi aplicar um modelo logístico multinível tendo a retenção como variável dependente, identificando características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de retenção. Dessa forma, a Tabela 6 apresenta os modelos finais utilizados, que foram calculados apenas com as estimativas

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

estatisticamente significativas na regressão logística e na regressão logística multinível, ambas com pesos amostrais. Nesta tabela também interpretamos a razão de chance associada às variáveis.

TABELA 6
Estimativas dos modelos finais e razão de chance

	Final Logística com pesos			Final Multinível com pesos		
	Est.	E.P.	Razão de chance	Est.	E.P.	Razão de chance
<i>Parte fixa</i>						
Constante	-1.343	0.119		-0.274	0.439	
Sexo (meninos)	0.455	0.056	1.576	0.461	0.081	1.586
Idade	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Tipo de escola (privada)	-0.257	0.126	0.773	-0.914	0.423	0.401
Tamanho da escola	-0.000	0.000	0.999	-0.001	0.001	0.999
Qualidade recursos educacionais escola	-0.095	0.032	0.909	-----	-----	-----
Clima disciplinar	-0.253	0.032	0.776	-0.231	0.057	0.794
Nível socioeconômico	-0.121	0.030	0.886	-0.138	0.041	0.871
Nível socioeconômico médio da escola	-0.376	0.062	0.686	-0.472	0.191	0.624
Relação professor aluno	0.091	0.027	1.095	-----	-----	-----

Nota: Est. = estimativa; E.P. = Erro padrão (robusto). Modelos finais calculados apenas com as variáveis estatisticamente significantes.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do PISA 2012.

Apresentamos na Tabela 6 o modelo final logístico “comum” com pesos apenas para reforçar aspectos destacados anteriormente, como: um maior número de estimativas estatisticamente significantes, valores das estimativas e da razão de chance enviesados.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

Portanto, o resultado a ser considerado aqui se refere ao modelo Final Logístico Multinível com pesos amostrais. Neste modelo, estudantes do sexo masculino apresentam maior chance de retenção do que as meninas ($RC = 1.586$). Destacamos que esse efeito é controlado pelas outras variáveis incluídas no modelo (isso vale para todas as análises subsequentes). Já alunos de escolas privadas possuem menor chance de retenção do que alunos de escolas públicas ($RC = 0.401$). Outras três variáveis funcionam como um fator de proteção com relação à retenção: quanto melhor o clima disciplinar na sala de aula, menor a probabilidade de retenção ($RC = 0.794$); quanto maior o nível socioeconômico do estudante, menor a chance de retenção ($RC = 0.871$); quanto maior o nível socioeconômico da escola, menor a probabilidade de retenção ($RC = 0.624$). Aqui encontramos um resultado frequente na literatura educacional com relação ao chamado “efeito dos pares”: o nível socioeconômico apresenta um impacto maior ao nível da escola (Alves & Soares, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, abordamos um fenômeno importante na atualidade: a retenção escolar. Focamos nossas análises nos dados do PISA 2012. Os principais resultados encontrados foram: a importância da utilização de Modelos Multinível com dados educacionais e da consideração dos pesos amostrais dos alunos e escolas no cálculo das estimativas; maior probabilidade de retenção de meninos; o efeito significativo do clima disciplinar, do tipo de escola e da composição das escolas na probabilidade de retenção dos estudantes.

Pesquisas adicionais são necessárias para investigar de maneira mais aprofundada as características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de retenção, bem como para avaliar as limitações do pressuposto de valores ausentes completamente aleatórios que foi assumido neste trabalho.

Agradecimentos:

Daniel Abud Seabra Matos é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, processo 6196/14-4) e pela Universidade Federal

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

de Ouro Preto (UFOP) para estudos de Pós-Doutoramento na Universidade da Beira Interior (UBI) no ano de 2015.

REFERÊNCIAS

- Alves, F., Ortigão, I., & Franco, C. (2007). Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 161–180. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100008>
- Alves, L., Batista, A. A. G., Ribeiro, V. M., & Érnica, M. (2015). Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 137–152.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, 45, 25–58.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 177–194. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>
- Costa, M., & Bartholo, T. L. (2014). Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1183–1203.
- Crahay, M., & Baye, A. (2013). Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 858–883.
- Database - PISA 2003, Interactive Data Selection – Results. (n.d). Retrieved from Programme for International Student Assessment website, http://pisa2003.acer.edu.au/interactive_results.php
- Database - PISA 2012, Interactive Data Selection – Results. (n.d). Retrieved from Programme for International Student Assessment website, http://pisa2012.acer.edu.au/interactive_results.php
- Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 640–666. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>
- Ferrão, M. E. (2015a). Modelos de regressão multinível em Educação e Psicologia. In M. C. R. Silva, D. Bartholomeu, C. M. M. Vendramini, & J. M. Montiel (Eds.), *Métodos Estatísticos Avançados Aplicados à Psicologia e Educação*. São Paulo: Vetor Editora.
- Ferrão, M. E. (2015b). Tópicos sobre retenção em Portugal através do PISA. *Education Policy Analysis Archives [Arquivos Analíticos de Políticas Educativas]*, 23(X), Accepted.
- Ferrão, M. E., Beltrão, K. I., & Santos, D. P. (2002). Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (26), 47–73.
- Ferrão, M. E., Costa, P., & Matos, D. (2015). *The relevance of school composition on grade retention in Brazil: A logistic multilevel model of PISA 2012*. Covilhã.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: yesterday, today and tomorrow. In S. C. GOH & M. S. KHINE (Eds.), *Studies in educational learning environments: an international perspective* (pp. 1–25). River Edge, NJ: World Scientific.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, England: Pergamon Press.

ATAS DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Vila Nova de Gaia, 17 e 18 de julho de 2015

- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models* (3rd ed.). London: Edward Arnold.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: techniques and applications*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Koppensteiner, M. F. (2014). Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil. *Journal of Development Economics*, 107, 277–290. <http://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2013.12.007>
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Matos, D. A. S., Leite, W. L., Brown, G. T. L., & Cirino, S. D. (2014). An Analysis of the Factorial Structure of the Teacher Communication Behavior Questionnaire with Brazilian High School Science Students. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(2), 223–234. <http://doi.org/10.1590/S0102-37722014000200012>
- MEC/INEP. (n.d). Retrieved from **Todos Pela Educação** (Indicadores da Educação) website, http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=108#filtros
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*.
- OECD. (2014a). *BRAZIL – Country Note –Results from PISA 2012*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>
- OECD. (2014b). *PISA 2012 Technical Report*.
- Ortigão, M. I. R., & Aguiar, G. S. (2013). Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(237), 364–389.
- Pfeffermann, D., Skinner, C. J., Holmes, D. J., Goldstein, H., & Rasbash, J. (1998). Weighting for unequal selection probabilities in multilevel models. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Statistical Methodology)*, 60(1), 23–40. <http://doi.org/10.1111/1467-9868.00106>
- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2006). Multilevel modelling of complex survey data. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A: Statistics in Society*. <http://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2006.00426.x>
- Riani, J. L. R., Silva, V. C., & Soares, T. M. (2012). Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 623–636. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300006>
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 12(5), 7–21. <http://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>
- Silva, L. C., & Matos, D. A. S. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 713–730.